

Chapitre 2. Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage

Ce chapitre examine comment le système d'évaluation des élèves au Maroc recueille et utilise l'information relative à leur apprentissage. Au Maroc, l'évaluation des élèves est principalement sommative et s'appuie sur des tests papier-crayon centrés sur l'aptitude des élèves à se rappeler l'information et à la reproduire, plutôt que sur des compétences d'ordre supérieur préconisées dans le curriculum national, telles que l'esprit critique et la résolution de problèmes. Pour que l'évaluation apporte un meilleur appui à l'apprentissage des élèves, elle doit se recentrer sur une utilisation plus formative des résultats et s'intéresser à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et aptitudes. Pour parvenir à ce changement, il sera essentiel d'apporter aux enseignants un soutien accru, en leur fournissant plus d'outils d'évaluation et une préparation initiale meilleure et plus conséquente, ainsi que la possibilité de se développer de manière continue dans le domaine de l'évaluation des élèves.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Introduction

L'évaluation des élèves est le processus de collecte et d'appréciation de l'information relative à ce que les élèves connaissent, comprennent et sont capables de faire, afin de prendre une décision éclairée sur les prochaines étapes du processus éducatif (Clarke, 2012). L'évaluation des élèves peut être soit sommative pour apprécier l'apprentissage réalisé afin de saisir, noter ou certifier les acquis, soit formative (elle est alors parfois appelée évaluation pour l'apprentissage) pour identifier les aspects de l'apprentissage en cours de développement afin de l'approfondir et l'adapter, par exemple en fournissant des commentaires aux élèves (OCDE, 2013).

Au Maroc, les examens organisés à la fin de chaque niveau d'études et les évaluations réalisées en classe au cours de chaque année sont principalement utilisés à des fins administratives, pour déterminer la progression des élèves. Ils contribuent au redoublement et au décrochage, en créant un système où l'enseignement n'est pas perçu comme à la portée de tous et en faisant peser la responsabilité de l'apprentissage sur chaque élève.

Si le Maroc veut atteindre l'objectif énoncé dans sa Vision stratégique 2015-2030 (Vision 2030) de participation universelle à un système d'enseignement de qualité où tous les élèves peuvent apprendre et réaliser leur potentiel, il est nécessaire de revoir les modalités de conception et d'utilisation de l'évaluation pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves. L'évaluation des élèves devra être centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire que le curriculum fondé sur les compétences cherche à promouvoir. Pour y parvenir, les enseignants auront besoin d'un appui externe plus prononcé, sous la forme d'outils à utiliser pour évaluer les compétences et d'un perfectionnement professionnel. Enfin, une utilisation plus formative de l'information fournie par l'évaluation, afin d'identifier et combler les lacunes dans l'apprentissage des élèves, aidera ceux-ci à maîtriser les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour poursuivre des études, travailler et soutenir la croissance nationale.

Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des élèves

Objectifs et principes directeurs

La Vision 2030 du Maroc reconnaît la nécessité d'améliorer l'évaluation des élèves

La Vision 2030 du Maroc fixe des objectifs généraux de réforme de l'évaluation des élèves, tels que la clarification des attentes en matière d'apprentissage afin de mieux guider l'enseignement et les pratiques d'évaluation. Elle est accompagnée par certaines « mesures prioritaires » à prendre immédiatement pour relever les défis urgents, notamment l'amélioration de la maîtrise des compétences de base dans les premières années de l'enseignement primaire (voir Encadré 2.1). Toutefois, même si les objectifs de la Vision 2030 sont prometteurs, ils restent vagues et devront être soutenus par des plans de mise en œuvre détaillés (voir chapitre 5). Il subsiste également plusieurs obstacles à une pratique efficace de l'évaluation, en particulier la capacité d'évaluation limitée des enseignants et la réglementation de l'évaluation qui empêche des approches plus formatives et celles axées sur le développement des compétences.

Encadré 2.1. Mesures de la Vision 2030 en matière d'évaluation des élèves

La Vision 2030 (Lever 12) reconnaît la nécessité d'une réforme complète de l'évaluation des élèves, notamment :

- Élaborer des guides référentiels précis, selon les niveaux et les cycles scolaires, pour les différents types d'évaluation.
- Simplifier et normaliser les outils d'évaluation et de soutien scolaire pour garantir la poursuite des études et le passage vers les classes supérieures avec un niveau acceptable d'acquis scolaires.
- Réhabiliter, crédibiliser et rehausser la qualité des examens certificatifs, notamment le baccalauréat, en donnant la priorité, pendant les années de certification, aux examens normalisés, aux plans régional et national et en révisant les modalités d'accréditation des résultats des évaluations en classe, afin de garantir le principe de méritocratie et d'égalité des chances.

Les « mesures prioritaires » de la Vision 2030, à prendre à court terme en 2015-2018, prévoient également des actions spécifiques pour l'évaluation des élèves liées à ces objectifs généraux, notamment :

- Renforcer chez les élèves des années 1 à 4, la maîtrise des compétences de base en littératie et numératie, en l'accompagnant d'une évaluation diagnostique (mesure 1).
- Renforcer et harmoniser les conditions préalables minimales requises pour le passage des élèves à l'année suivante (mesure 2).
- Introduire un baccalauréat professionnel (mesure 7).

Sources : CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf ; MENFPESRS (2016), *Projets de la vision stratégique*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, <http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetstratVF17022016.pdf>.

L'approche par compétences du curriculum ne se reflète pas dans l'enseignement et l'apprentissage

Développé en 2002 et présenté dans le « Livre blanc », l'actuel curriculum du Maroc adopte une approche par compétences, où les apprenants sont supposés développer progressivement leurs savoirs et savoir-faire d'une manière intégrée. En ligne avec les changements opérés dans les curricula ailleurs dans le monde, il vise à appuyer un apprentissage plus interactif et à s'éloigner du par cœur. Toutefois, en raison de problèmes dans la conception et la structure du curriculum, ainsi que d'un manque de soutien des enseignants pour l'application et l'évaluation de son approche fondée sur les compétences, les changements souhaités ont très peu atteint les classes. La seule tentative majeure pour encourager et soutenir les enseignants dans l'enseignement et l'évaluation des compétences, l'initiative « Pédagogie d'intégration » lancée en 2008, a été rapidement abandonnée en 2011 en raison de l'opposition des enseignants (voir chapitre 1). Le Ministère a également expérimenté l'introduction d'une méthodologie et d'un guide

les performances des élèves par rapport au curriculum officiel et de déterminer le passage vers le cycle suivant. Chaque examen comprend trois composantes, dont deux sont normalisées aux niveaux de l'établissement scolaire, provincial, régional ou national (voir Tableau 2.1). La composante restante est la moyenne annuelle de l'élève, établie sur ses notes aux évaluations en classe (« contrôle continu »). Pour chaque examen, un décret ministériel énumère les sujets à couvrir dans le contrôle continu et les deux examens écrits. Il fixe également la durée des deux examens écrits par sujet. Les items des examens écrits sont élaborés par un comité d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants, nommés par l'AREF ou le Ministère aux niveaux de l'établissement scolaire, provincial, régional ou national, selon l'examen.

Pour assurer la cohérence entre les différents examens développés à chaque niveau, le CNEEO a commencé à produire un cadre de référence en 2005. Celui-ci détermine les savoirs et savoir-faire à évaluer dans chaque examen, sur la base du curriculum national, pour guider chaque comité dans l'élaboration des items d'examen. Le CNEEO produit également, pour tous les examens, un guide de procédure et de notation qui fixe la manière de mener l'examen et la notation. Des contrôleurs nationaux visitent les régions pour s'assurer que ces lignes directrices sont respectées. Il existe toutefois peu de mesures pour assurer la comparabilité ; par exemple, en commençant par tester ou essayer à titre pilote les items afin de s'assurer qu'ils fonctionnent de manière similaire dans les différentes provinces ou régions, ou en atténuant les résultats après que les copies ont été notées. Il a été signalé à l'équipe d'examineurs de l'OCDE qu'à l'échelle régionale, il existe des différences importantes dans la difficulté et les taux de réussite à la fois du CEP et du brevet.

Même si les politiques et les dispositions des examens ont été jugées généralement solides dans l'exercice 2015 d'analyse comparative SABER de la Banque Mondiale sur l'évaluation des élèves, l'équipe a noté que les mécanismes destinés à assurer la qualité des processus d'examen et des résultats étaient limités. L'étude a également souligné que de nombreux incidents de comportement inapproprié, tel que la tricherie et la fraude, dans le cadre de l'examen ont été rapportés, ce qui reflète en partie les enjeux très élevés pour les élèves associés à ces examens (Banque mondiale, 2015).

Tableau 2.2. Examens externes au Maroc

	Certificat d'études primaires	Brevet	Baccalauréat national
But	Détermine le passage vers le premier cycle du secondaire (secondaire collégial)	Détermine le passage vers le deuxième cycle du secondaire (secondaire qualifiant)	Détermine l'entrée dans l'enseignement supérieur et certifie l'achèvement des études secondaires
Composantes	Examen scolaire : fin du premier semestre de la 6 ^e année (25 %) Examen provincial : fin de la 6 ^e année (25 %) Contrôle continu : moyenne obtenue en 6 ^e année (50 %)	Examen scolaire : mi-chemin du premier semestre de la 9 ^e année (30 %) Examen régional : fin de la 9 ^e année (40 %) Contrôle continu : moyenne obtenue en 9 ^e année (30 %)	Examen régional : fin de la 11 ^e année (25 %) Examen national : fin de la 12 ^e année (50 %) Contrôle continu : moyenne obtenue en 12 ^e année (25 %)
Sujets couverts	Examen scolaire : arabe, éducation islamique, français, mathématiques, sciences sociales, sciences Examen provincial : arabe, éducation islamique, français, mathématiques	Examen régional : arabe, français, mathématiques, éducation islamique, études sociales, sciences de la vie et de la terre, physique. Examen scolaire : arabe, français, mathématiques, éducation islamique, études sociales, sciences de la vie et de la terre, physique, éducation	Examen régional : mathématiques, première langue étrangère, histoire et géographie, éducation islamique (pour certaines options lorsqu'elle n'est pas couverte en 2 ^e année)

	Contrôle continu : arabe, éducation islamique, français, mathématiques, études sociales, sciences, arts, éducation physique	familiale, informatique, arts ou musique, deuxième langue étrangère, éducation physique	Examen national : évalue la spécialisation de l'élève (1 sur 14 options possibles*). Contrôle continu : éducation physique, comportement et présence.
Format des questions	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).
Résultats	Score moyen minimum de 5/10 pour accéder à l'enseignement secondaire collégial.	Score moyen minimum de 10/20 pour accéder à l'enseignement secondaire qualifiant.	Score moyen minimum de 10/20 pour accéder à l'enseignement supérieur.

Note : *Les élèves choisissent une des 14 options (instruction islamique ; langue arabe ; littérature ; sciences humaines ; physique et chimie ; sciences de la vie et de la terre ; agriculture ; filière A ou B de mathématiques ; économie et gestion ; comptabilité de gestion ; sciences mécaniques et technologie ; science et technologie électriques ; et arts appliqués).

Sources : MENFPESRS (2016), *Décret n° 2385.06 pour l'organisation de l'examen du certificat de baccalauréat* ; publié le 16 octobre 2016 ; *ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique*, MENFPESRS (2009), *Décret n° 2521.09 du 10 septembre 2009 pour la modification et l'achèvement des décisions 2384.06 publiées le 16 octobre 2016 à propos de l'organisation des examens pour la qualification préparatoire, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique*, Banque mondiale (2015), *Rapport national SABER 2015, Maroc : Évaluation des élèves*, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC.

Certificat d'études primaires (CEP)

- **Conception** : l'AREF détermine les sujets à évaluer dans les examens de niveau provincial et scolaire. Les items des examens sont élaborés par des comités locaux constitués d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants désignés par la direction provinciale de l'AREF.
- **Notation** : Les examens normalisés au niveau des écoles sont corrigés par les enseignants de 6ème année de chaque école. L'examen provincial est corrigé par un comité de correction constitué d'enseignants de la province.
- **Production des rapports et utilisation** : généralement, l'élève doit obtenir un score moyen total d'au moins 5 sur 10 (connu sous le nom de « seuil de passage ») pour accéder à l'enseignement secondaire collégial, même si ce seuil peut être abaissé en fonction de la disponibilité de places dans le secondaire collégial. Les élèves reçoivent une note pour leur contrôle continu, les composantes scolaire et provinciale du CEP, ensuite décomposée par matière. En 2014, 84 % des élèves qui ont passé le CEP l'ont réussi.

Brevet

- **Conception** : chaque AREF choisit les sujets à aborder dans les examens scolaires et régionaux. Les items d'examen sont élaborés par des comités régionaux constitués d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants. En 2017, le CNEEO a mis en place, à titre pilote, une banque de questions de test destinée aux comités pour la création du volet régional de l'examen du brevet (MENFPESRS, à paraître).

- **La notation** : La correction se fait par des comités régionaux de correction désignés par l'AREF.
- **Production des rapports et utilisation** : un élève doit généralement obtenir une moyenne générale d'au moins 10 sur 20 au brevet, mais le seuil peut être abaissé par l'AREF en fonction des places disponibles dans le secondaire qualifiant. Les élèves reçoivent une note pour chaque composante du brevet, décomposée ensuite par matière. En 2014, 52 % des élèves de 9e année qui ont passé le brevet l'ont réussi.

Baccalauréat national

Alors que la note globale au baccalauréat est censée déterminer l'accès à l'enseignement supérieur, des préoccupations quant à la fiabilité des évaluations en classe et des composantes régionales de l'examen amènent les universités à ne fonder les décisions d'admission que sur les résultats des élèves à la composante nationale. Un baccalauréat professionnel a été créé en 2015, et il permet également aux élèves d'accéder à toutes les formations dispensées dans les établissements universitaires. Une centaine d'établissements secondaires supérieurs ont donc ouvert un programme de baccalauréat professionnel pour préparer les élèves à passer le nouvel examen.

- **Format** : Les élèves choisissent une option parmi : l'éducation islamiques et l'arabe ; les arts et les sciences humaines ; les sciences expérimentales ; les sciences mathématiques ; l'économie et la gestion ; et les arts appliqués, ces options étant ensuite divisées pour créer au total 14 filières différentes. La décision relative à la filière prise par l'élève est fondée sur une combinaison de son choix et de ses résultats au contrôle continu et aux examens.
- **Conception** : L'élaboration de l'examen national est supervisée par le CNEEO. Chaque AREF nomme un comité d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants. Ceux-ci soumettent des propositions de sujets d'examen à chaque comité régional, qui les examine et les transmet à un comité national. Le comité national d'inspecteurs et enseignants est nommé par le Ministère et élabore les items de l'examen national sur la base des sujets proposés. Les items de l'examen régional sont élaborés par un comité régional. Pour les examens tant régionaux que nationaux, un ou deux membres de chaque comité, les « cobayeurs », passent eux-mêmes le projet d'examen pour s'assurer qu'il correspond au curriculum et au cadre de référence du CNEEO.
- **Notation** : En plus du guide de correction du CNEEO, produit pour chaque examen, chaque AREF fournit également des lignes directrices sur la façon dont la correction doit être effectuée, par exemple combien de temps elle doit prendre, le nombre de copies par correcteur, et l'endroit où la correction doit avoir lieu. Des « centres de correction » spécialisés ont été créés, où des enseignants notent les copies. Chaque centre de correction nomme un responsable pour suivre l'ensemble du processus de correction au sein de chaque AREF.

Depuis 2013, les copies des examens tant nationaux que régionaux ont été corrigées par une commission de minimum trois et maximum six enseignants, ce qui est une mesure positive pour assurer la fiabilité. Les enseignants responsables de la correction ne peuvent être ceux des candidats. Avant que la commission ne commence la correction, une réunion est organisée pour assurer une compréhension commune du processus de correction et des normes prévues. Chaque membre de la commission corrige également un exemple de copie

à titre d'exercice, d'afin d'assurer la cohérence de la notation et une compréhension uniforme des normes attendues.

- **Production des rapports et utilisation :** Les élèves obtiennent un résultat correspondant à la moyenne de leur performance dans toutes les matières, décomposée par composante de l'examen. Le CNEEO analyse les résultats de l'examen national par domaine thématique et utilise la théorie de la réponse à l'item (TRI) pour évaluer comment les candidats ont répondu aux items individuels. Il est laissé à la discrétion de chaque AREF d'effectuer une analyse similaire des résultats des examens régionaux, mais s'ils en font une, il n'y a aucune obligation d'en discuter ou de la partager avec le CNEEO. Les résultats sont également saisis dans MASSAR, bien que rien n'indique qu'ils soient analysés pour fournir un retour d'information pour soutenir les efforts globaux d'amélioration de la qualité.

Pratiques pour l'évaluation des élèves : évaluations en classe

Les évaluations en classe sont principalement utilisées à des fins sommatives, mais des initiatives récentes visent à encourager des utilisations plus formatives.

Les évaluations en classe peuvent être de nature formative, et servir à informer l'enseignement et l'apprentissage continu, souvent sans qu'une note ou une évaluation soient attribuées. Ou bien, elles peuvent être sommatives, en évaluant dans quelle mesure un élève a acquis un ensemble de connaissances tel qu'un module de cours, et en impliquant l'attribution d'une note ou d'un autre score formel. Dans la plupart des pays, les évaluations en classe comprennent une variété de méthodes formelles et informelles de collecte et d'interprétation de preuves de l'apprentissage des élèves. Citons à titre d'exemple, les questions orales et la rétroaction, les devoirs à domicile, les présentations en classe, les tests diagnostiques et les questionnaires de fin de module (Clarke, 2012). Le Maroc utilise principalement deux formes d'évaluations en classe:

Contrôle continu

Au Maroc, la principale forme d'évaluation en classe est le contrôle continu, qui est effectué par les enseignants de la première à la douzième année. Le but énoncé du contrôle continu est de fournir une information et un retour d'information continus sur l'apprentissage des élèves (MENFPESRS, 2016). Il a également une fonction sommative importante, dans la mesure où ses résultats déterminent le passage de l'élève vers l'année suivante. Pour les années où il y a un examen, il contribue à la note finale de l'élève, qui détermine le passage de celui-ci au cycle d'études suivant.

Les enseignants sont responsables de la conception, de la correction et de l'interprétation des résultats des évaluations du contrôle continu. Ils sont guidés par les notes ministérielles prescrivant, aux différents niveaux d'études et pour les différentes matières, le nombre d'évaluations à effectuer dans une année donnée par domaine et le poids de chaque évaluation. Toutefois, il n'existe ni cadre de référence global ni normes nationales pour le contrôle continu (MENFPESRS, 2016). Il en résulte une forte variabilité des évaluations en classe entre les classes et les établissements scolaires.

Les enseignants gardent une trace de la date de chaque exercice de contrôle continu, des sujets abordés et des notes obtenues par les élèves dans leur « cahier de classe ». Les notes sont également enregistrées sur la base de données en ligne MASSAR, à laquelle ont accès les élèves, leurs parents et les enseignants. Les notes sont également communiquées directement aux parents chaque semestre par le biais du « bulletin scolaire ». Dans le cadre

de leurs visites des classes pour évaluer les enseignants, les inspecteurs pédagogiques examinent le contrôle continu afin de s'assurer que les directives ministérielles sont respectées. Les pratiques d'évaluation en classe ne sont évaluées de manière systématique dans le cadre des évaluations des enseignants (voir le chapitre 3).

Bien que les réglementations centrales stipulent que le but premier du contrôle continu doit être formatif, les notes fournies aux enseignants sur la façon de mener le contrôle continu n'expliquent pas comment les évaluations et leurs résultats peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage. Par exemple, aucune indication n'est donnée aux enseignants sur la façon de fournir un retour d'information aux élèves et d'établir les étapes suivantes de leur apprentissage (MENFPESRS, 2007). De plus, les directives pour le contrôle continu exigent que le travail de l'élève soit noté sur 10 ou 20, mais ne donnent aucune indication sur la façon dont chaque note est liée au niveau d'acquisition des compétences. Au niveau international, l'évaluation formative a tendance à ne pas être accompagnée de notes chiffrées, de sorte que les élèves ne craignent pas de commettre des erreurs et de révéler des lacunes dans leurs connaissances, ce qui constitue un élément clé du processus d'apprentissage (OCDE, 2008).

Programme d'évaluation des prérequis (PEP)

Le PEP est un test diagnostique obligatoire mis au point par le CNEEO. Les élèves y sont soumis en début d'année scolaire. Son but est d'améliorer l'apprentissage des élèves en évaluant leur compréhension des conditions préalables à la réussite à ce niveau scolaire, afin que des mesures de remédiation puissent être mises en place pour s'attaquer aux domaines où les élèves éprouvent des difficultés et pour aider les enseignants à mieux planifier leur enseignement pour renforcer l'apprentissage des élèves. Le PEP est en théorie aussi un outil pour mettre en place les programmes de remédiation en classe. Cette pratique est prometteuse, et ce type de test diagnostique peut être particulièrement utile lorsque les apprentissages des élèves et la capacité d'évaluation des enseignants sont faibles. Le test a été élaboré en 2009 après que le Programme national d'évaluation des acquis (PNEA) de 2008 ait constaté que l'une des principales raisons des médiocres résultats d'apprentissage était le grand nombre des élèves qui passaient d'une année scolaire à la suivante sans avoir acquis les savoirs et savoir-faire requis (INESEFRS, 2009).

Le PEP est administré aux élèves des 2e, 5e, 7e, 9e et 10e années, en langues (arabe et français), mathématiques et sciences. Il est actuellement centré sur la maîtrise de certains contenus et savoir-faire, mais il est prévu de l'aligner sur l'approche par compétence du curriculum. Le CNEEO élabore les tests et fournit aux enseignants des directives pour la notation du travail des élèves. Si nécessaire, ce test diagnostique initial peut être suivi d'une évaluation plus sensible visant à fournir une analyse plus détaillée des résultats et des faiblesses identifiées chez les élèves. Pour cette analyse plus détaillée, le CNEEO a mis au point trois tests qui permettent une évaluation plus approfondie du niveau d'apprentissage d'un élève (épreuve de maîtrise), des erreurs les plus fréquemment rencontrées (*épreuve centrée sur les erreurs systématiques*) et de la connaissance de la matière (*épreuve centrée sur le domaine*).

Les enseignants sont censés utiliser les résultats des évaluations PEP pour regrouper les élèves selon les domaines où ils éprouvent des difficultés et pour développer des activités d'appui répondant à leurs besoins (MENFPESRS, 2014). Selon le CNEEO, il existe toutefois une certaine confusion parmi les enseignants en ce qui concerne le but de l'évaluation, beaucoup d'entre eux croyant que les résultats de leurs élèves sont censés être

communiqués au ministère, au lieu d'être utilisés pour soutenir et orienter la planification de leur enseignement dans la classe.

Autres évaluations en classe

En plus de ces exercices d'évaluation déjà bien établis, le Programme d'appui individualisé aux apprentissages (PAIA) est une jeune initiative testée, à ce jour, à titre pilote dans trois AREF. Il comprend la formation des enseignants à des techniques d'évaluation formative et sommative, y compris à la manière de concevoir des tests alignés sur le curriculum, de créer des grilles de correction, d'analyser des données d'évaluation et d'utiliser des portfolios d'élèves, des entretiens, des techniques d'interrogation et autres outils pour recueillir des données sur l'apprentissage. Son but est d'aider les établissements scolaires et les enseignants à mettre en œuvre, tout au long de l'année, des évaluations reflétant les besoins individuels d'apprentissage des élèves, et dont les résultats éclaireront l'élaboration d'activités de remédiation individuelle. Il est également censé aider les enseignants à mettre au point des évaluations destinées à suivre l'apprentissage de chaque élève au cours du temps et à en rendre compte. En fonction des résultats pilotes, le programme pourrait être étendu à d'autres AREF.

Utilisation des résultats

Les résultats des évaluations et examens en classe déterminent le passage vers l'année suivante

Les élèves dont les notes n'atteignent pas le « seuil de passage » vers l'année supérieure ou le niveau d'études suivant doivent refaire l'année dans toutes les matières. Cela entraîne des taux élevés de redoublement. En 2012, seulement 13 % des jeunes Marocains terminant le secondaire qualifiant n'avaient redoublé aucune année (INESEFRS, 2014). Le redoublement est plus fréquent dans les premières années du primaire, en particulier dans les zones rurales (UNICEF, à paraître). Bien que le seuil de passage soit théoriquement fixé pour chaque niveau et chaque année d'études, en pratique, il varie largement en raison de différences du niveau de difficulté des évaluations en classe élaborées par les enseignants et des examens organisés au niveau infranational. Les AREF abaissent le seuil en fonction du nombre de places disponibles au niveau d'études suivant. Les projets de mise en œuvre de la Vision 2030 visent à rendre la norme de passage au niveau supérieur plus rigoureuse et harmonisée à l'échelle nationale, limitant ainsi la capacité des AREF à abaisser la limite imposée par le seuil de passage.

La plupart des élèves poursuivent des études générales dans le secondaire qualifiant

Les résultats des évaluations des élèves sont également utilisés pour déterminer leur futur programme d'études. À la fin du secondaire collégial, les notes obtenues par les élèves aux évaluations en classe et au brevet sont utilisées pour déterminer s'ils poursuivent des études générales ou une formation professionnelle, ainsi que le type de baccalauréat vers lequel ils se dirigent. Les élèves expriment leurs intérêts et sont guidés par le conseiller d'orientation de leur établissement, mais la décision finale est prise par le conseil de classe. Contrairement à ce qui se passe dans certains pays où les systèmes professionnels sont plus développés dans le deuxième cycle du secondaire (en 2012, seuls 12 % des élèves du secondaire qualifiant étaient inscrits dans l'enseignement professionnel au Maroc), les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats au brevet ont tendance à redoubler leur année et à repasser l'examen plutôt que de poursuivre des études professionnelles. Certaines options du baccalauréat, telles que les mathématiques et les sciences, sont plus prestigieuses

et requièrent des notes plus élevées au brevet et dans l'ensemble du secondaire collégial. L'établissement secondaire qualifiant fréquenté par un élève est déterminé géographiquement par la carte scolaire.

L'évaluation et le suivi sont limités au niveau du système

Les résultats des examens de fin d'études primaires et secondaires collégiales sont disponibles sur GEXA+, et ceux du baccalauréat sur SAGE+. Ces deux bases de données sont accessibles aux directions provinciales, aux AREF et à l'administration centrale. Les résultats des examens sont également partagés avec la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP) du ministère pour lui permettre de mener des travaux de recherche et de développer des indicateurs. MASSAR permet aux enseignants, parents et élèves de consulter les résultats des élèves aux évaluations et examens effectués en classe. Malgré la disponibilité des résultats d'examen dans MASSAR, il n'existe ni rapport public annuel ou analyse des résultats d'examen, ni décomposition régionale ou provinciale des résultats par le CNEEO ou l'AREF.

Les mesures du degré d'apprentissage des élèves ne jouent aucun rôle dans l'évaluation des enseignants.

Au Maroc, l'évaluation des enseignants est centrée sur le respect des procédures d'exécution et d'enregistrement de l'évaluation des élèves, mais ne prend en compte aucune mesure de l'apprentissage ou de la progression des élèves. Dans le cadre d'un nouveau statut des enseignants, il est envisagé d'inclure le niveau d'apprentissage des élèves comme critère dans l'évaluation des enseignants, mais la manière de procéder n'est pas encore claire. Même si l'intention d'amener les enseignants à se sentir plus responsables de l'apprentissage des élèves est positive, elle devra être mise en œuvre avec prudence, étant donné que le Maroc ne dispose actuellement d'aucune mesure normalisée appropriée de l'apprentissage des élèves qui pourrait être utilisée à cet effet. Les résultats des élèves sont également influencés par une série de facteurs non soumis au contrôle de l'enseignant (voir chapitre 3).

Les établissements scolaires reçoivent peu d'outils destinés à utiliser les données d'évaluation pour suivre la qualité

Les audits externes des établissements scolaires prennent en compte les taux de réussite aux examens nationaux, et le CNEEO a récemment mis en place un système de classement des établissements secondaires supérieurs, basé sur les résultats au baccalauréat. Le CNEEO l'utilise pour identifier les établissements peu performants, qui doivent mettre en place des plans d'amélioration. Le système n'est pas rendu public. Les établissements scolaires peuvent accéder aux résultats de leurs propres élèves par l'intermédiaire de MASSAR, mais ne disposent pas d'informations nationales ou régionales agrégées à utiliser pour comparer leurs performances (à l'exception du taux de réussite global). Les établissements scolaires pourraient être aidés à mieux utiliser ces données d'évaluation afin de comprendre comment leur environnement d'apprentissage peut influencer la performance des élèves. L'une des façons d'y parvenir, recommandée par le présent examen, consiste à élaborer un rapport national de comparaison ventilant les résultats des élèves aux examens par région, type d'établissement et groupes d'élèves clés. Un indicateur composite des performances des établissements scolaires, accessible uniquement aux établissements et aux autorités éducatives, fournirait également aux établissements une vision plus inclusive de leurs performances par rapport aux principaux objectifs d'éducation (voir chapitre 4).

Capacité d'évaluation des élèves

Le Centre national de l'évaluation, des examens, et de l'orientation (CNEEO) dispose d'une capacité limitée d'analyse des résultats

Le CNEEO, qui relève du ministère de l'Éducation, assure la supervision et la direction principales des activités d'évaluation des élèves aux niveaux des établissements scolaires, provincial, régional et national, en fournissant des normes et des directives. La capacité du CNEEO est principalement absorbée par l'élaboration des examens nationaux et des directives pour l'élaboration des examens aux niveaux régionaux et provinciaux. Les ressources financières et humaines sont limitées pour l'analyse des résultats des examens, le suivi des résultats au fil du temps et la compréhension des performances des différents groupes d'élèves à l'examen. La plupart des membres du personnel sont d'anciens enseignants et ne reçoivent pas nécessairement une formation appropriée pour les aider à assumer leur fonction. Le récent développement d'un master en évaluation de l'éducation au Maroc pourrait fournir au Centre un nombre croissant de diplômés qualifiés dans les techniques d'évaluation de l'éducation.

Chaque Académie régionale de l'éducation et de la formation (AREF) dispose actuellement d'une division consacrée à l'évaluation

En 2002, le Maroc a créé des centres régionaux consacrés à l'éducation, les AREF, dans le cadre d'une réforme de décentralisation (voir chapitre 1). Depuis 2016, chaque AREF a pour mandat de disposer d'une division consacrée à l'évaluation – les Centres régionaux de l'évaluation et des examens (CREE) regroupant huit ou neuf personnes. Chaque CREE coordonne tous les travaux sur les examens au niveau régional et est responsable de la conception et de l'administration des composantes régionales du brevet à la fin du secondaire collégial, et du baccalauréat à la fin du secondaire qualifiant. En collaboration avec le Consortium canadien de l'éducation internationale, le CNEEO a fourni aux équipes des CREE une formation centrée sur la planification et la gestion des évaluations, les méthodes d'échantillonnage, l'analyse et l'exploitation des résultats. Toujours en 2016, des centres d'examen ont été créés au sein des directions provinciales pour élaborer et administrer la composante provinciale de l'examen de fin de primaire, le CEP. Les centres ont également reçu une formation du CNEEO sur l'élaboration de tests diagnostiques, les évaluations formatives et la gestion de la remédiation. Il subsiste toutefois d'importantes limitations dans les capacités locales, notamment de conception d'examens évaluant les compétences et répondant à des normes communes, ainsi que d'analyse des items et résultats des examens.

Les principaux leviers de l'évaluation des élèves

Pour soutenir plus efficacement l'apprentissage des élèves, le système d'évaluation doit en priorité s'assurer que les enseignants sont capables d'enseigner et d'évaluer l'acquisition des compétences. L'utilisation de l'évaluation pour déterminer les progrès des élèves à l'école doit également être examiné, étant donné qu'elle constitue un obstacle à l'apprentissage et à la progression. Ces efforts devront être soutenus par l'amélioration de la fiabilité des examens et en veillant à ce qu'ils évaluent les compétences définies dans le curriculum et reflètent un plus vaste éventail d'intérêts et d'aptitudes. Dans un premier temps, il convient de mettre en place une certaine modération et un suivi des résultats afin d'améliorer leur fiabilité.

Levier 2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences attendues des élèves

Le curriculum du Maroc fondé sur l'approche par compétences requiert que les élèves s'appuient sur un ensemble interconnecté de savoirs, savoir-faire et aptitudes et les appliquent de manière intégrée, notamment pour réagir à des situations de la vie réelle. La grande majorité des enseignants n'a toutefois pas été formée à cette approche, et 15 ans après l'introduction de l'approche par compétences dans le curriculum, l'enseignement continu à être centré sur la connaissance de contenus théoriques séparés et sur l'évaluation de l'aptitude des élèves à se souvenir de cette information. Les enseignants comprennent également mal la manière de séquencer les compétences et sous-compétences pour que les élèves puissent développer des savoir-faire.

Les efforts actuellement déployés pour former les enseignants des années 1 à 4 et leur fournir le matériel nécessaire à l'enseignement et à l'évaluation des savoir-faire précoces en littératie et numératie, tels que la conscience phonologique pour la lecture, aideront à combler certaines de ces lacunes (JICA et MENFPESRS, 2016 ; USAID, 2016). Lorsque ce travail est étendu aux classes suivantes, il est important que les enseignants bénéficient d'un appui afin d'être capables d'encourager les élèves à développer des compétences transversales plus complexes, telles que l'esprit critique et la résolution de problèmes, qui devraient prédominer au cours des prochaines années.

Mais ces efforts devront être accompagnés d'un recentrage de l'évaluation en classe de l'acquisition des compétences, afin que les enseignants soient en mesure d'évaluer la progression des élèves dans le développement des compétences attendues. L'expérience d'autres pays a montré que les enseignants ont besoin d'un appui pour comprendre ce que les compétences signifient dans la pratique pour l'enseignement et comment les évaluer efficacement pour permettre la transition du système éducatif vers une approche fondée sur les compétences de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation (Nusche, 2016). Au Maroc, cela impliquera de développer de nouveaux outils d'évaluation en classe et de renforcer les outils existants, tels que le PEP, pour les aligner sur le développement des compétences. De tels outils devront être complétés par un renforcement des connaissances des enseignants en matière d'évaluation (voir levier 3.3), faute de quoi l'enseignement et l'évaluation resteront centrés sur la reproduction de contenus théoriques, comme l'a démontré l'expérience des 15 dernières années.

2.1.1 Recentrer l'évaluation en classe sur l'évaluation des compétences

Pour que les changements prévus au curriculum aient un effet sur les approches pédagogiques, il sera important que l'évaluation en classe soit examen en vue de mesurer le développement des compétences. La note actuelle sur 10 ou 20 est sans rapport avec les compétences que les élèves sont supposés développer. Dans l'un des établissements scolaires visités par l'équipe d'examen de l'OCDE, les notes finales des élèves aux évaluations en classe étaient calculées à l'aide d'une distribution normale, ce qui signifie que la note d'un élève n'est pas uniquement basée sur ses réponses aux questions, mais aussi sur celles des autres élèves. La caractéristique de l'approche par compétences est que la performance d'un élève est jugée par rapport aux compétences qu'il est supposé acquérir, et non par rapport à la performance des autres élèves.

Pour résoudre ces problèmes, le Maroc devra développer une approche de notation capable d'aider les enseignants à évaluer et communiquer la progression des élèves dans le développement des compétences. En même temps, les enseignants devront également être

soutenus pour utiliser un plus large éventail d'outils d'évaluation. Les tests papier-crayon traditionnels, qui prédominent à l'heure actuelle dans l'évaluation en classe, ne sont pas des outils efficaces d'évaluation de l'interaction entre les différents savoir-faire, savoirs et attitudes qu'implique l'acquisition de compétences.

Élaborer des normes d'apprentissage pour aider les enseignants à évaluer les compétences

De nombreux pays de l'OCDE ont élaboré des normes d'apprentissage pour aider les enseignants à développer une compréhension commune des compétences que les élèves sont censés acquérir et à émettre des jugements plus fiables (voir encadré 2.2). Les normes d'apprentissage définissent ce que les élèves doivent connaître et être en mesure d'accomplir, ainsi que le degré auquel ils sont censés connaître et être capables d'accomplir ce qu'énonce le curriculum. Elles sont souvent accompagnées d'exemples de travaux d'élèves notés à l'aide de grilles de correction, pour montrer aux enseignants comment appliquer les normes au travail des élèves. Le Maroc doit envisager d'élaborer :

- **Des normes d'apprentissage** : dans les domaines de base de la lecture, l'écriture et les mathématiques, pour aider les enseignants à juger de manière professionnelle dans quelle mesure le travail de l'élève répond aux attentes nationales.
- **Des descripteurs de la performance des élèves** : pour décrire où en est un élève dans le développement des compétences attendues ; par exemple, « il répond complètement aux attentes », « il répond partiellement aux attentes », « il est sur la voie pour répondre aux attentes ». Ce système a nettement plus de sens que les actuelles notes chiffrées n'ayant aucun lien avec les niveaux d'acquisition des compétences. Il encouragerait également une utilisation plus formative des résultats en se concentrant sur l'amélioration.
- **Progressions** : la définition des stades d'apprentissage parcourus par les élèves à mesure qu'ils acquièrent les compétences attendues aiderait les enseignants à identifier toute lacune dans l'apprentissage de l'élève, en particulier en ce qui concerne les compétences et sous-compétences essentielles pour le développement des savoir-faire. Les normes, descripteurs et progressions de l'apprentissage ainsi développés pourraient être initialement testés en mathématiques et arabe dans les années 1 à 4, où le curriculum est en cours de révision, puis étendus aux matières principales dans les années suivantes.

Encadré 2.2. Normes nationales d'apprentissage en Nouvelle-Zélande

Les normes nationales de la Nouvelle-Zélande, mises en place en 2010, définissent clairement les attentes que les élèves doivent satisfaire en lecture, écriture et mathématiques au cours de leurs huit premières années d'études. Les normes nationales présentent les attentes concernant ce que les élèves doivent être capables d'accomplir « après une année d'études », « après deux années d'études », etc. Chaque norme énonce une norme globale. Par exemple, selon la norme relative à l'écriture, après deux années d'études, l'élève doit être capable de :

« créer des textes pour satisfaire les exigences d'écriture du niveau 1 du curriculum de la Nouvelle-Zélande. Les élèves utiliseront l'écriture pour réfléchir à des expériences, idées et informations, les consigner et les communiquer en vue de répondre à des buts d'apprentissage spécifiques du curriculum. »

Des caractéristiques clés décrivent l'écriture de l'élève à ce niveau et la norme est illustrée par différents exemples de tâche scolaire, accompagnés chacun d'un commentaire indiquant pourquoi la tâche correspond à la norme considérée.

Les enseignants indiquent comment les élèves satisfont les normes en utilisant des définitions des performances, avec des implications pour l'enseignement futur :

- **Supérieur** : le niveau actuel de performance de l'élève correspond à une norme supérieure à celle de son groupe d'âge, ce qui signifie qu'une attention particulière doit être accordée à ses besoins d'apprentissage afin de lui fournir des défis suffisants pour entretenir son rythme accéléré de progression.
- **Correct** : le niveau actuel de performance de l'élève correspond à la norme, et un enseignement efficace devrait lui permettre de maintenir voire dépasser ce niveau l'année suivante.
- **Inférieur** : le niveau actuel de performance de l'élève n'atteint pas la norme, mais il y a des raisons de croire que ses besoins d'apprentissage peuvent être pris en charge dans le cadre d'un enseignement différencié pour lui permettre d'atteindre la norme l'année suivante.
- **Nettement inférieur** : le niveau actuel de performance de l'élève est tellement inférieur à la norme que pour lui donner une chance réaliste de progresser suffisamment pour répondre à la norme l'année suivante, une attention particulière doit être accordée à ses besoins d'apprentissage. Il pourra être nécessaire de compléter l'enseignement différencié avec des actions spécifiques.

Pour arriver à se prononcer sur les acquis des élèves, l'enseignant devra considérer des éléments issus d'une série de sources, notamment l'observation en classe par rapport à des critères clairement définis, le comportement affiché à l'égard des textes et tâches, et l'information relative à la performance des élèves aux activités d'évaluation.

Sources : Ministère de l'Éducation (2017a), « The standards », site web en ligne de *The New Zealand Curriculum*, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards>, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017) ; ministère de l'Éducation (2017b), « Definitions of Achievement », *Assessment Online*, <http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Definitions-of-achievement>, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).

Centrer le feedback sur l'acquisition des compétences

Une nouvelle grille d'évaluation comprenant un espace dédié pour des commentaires écrits, devrait être élaboré pour aider les enseignants à évaluer et rendre compte du développement des compétences des élèves. La grille d'évaluation utiliserait les nouveaux descripteurs de la performance des élèves pour illustrer les progrès de ceux-ci dans le développement des compétences définies dans le curriculum. Ces descripteurs remplaceraient l'actuelle note sur 10 ou sur 20, qui ne fournit aucune information sur les compétences qu'un élève donné a ou non acquises. En outre, il n'existe aucune norme commune pour l'acquisition des compétences. Par exemple, deux élèves ayant obtenu la même note de 12/20 pourront avoir acquis des ensembles de compétences très différents. Ces différences sont masquées par une note globale.

À court terme, l'actuelle note sur 10 ou 20 peut être utilisée en même temps que les nouveaux descripteurs pour communiquer les progrès des élèves à la fin de chaque trimestre et année du primaire. Dans le futur, le Maroc devra toutefois envisager de ne plus utiliser que les descripteurs. Cette pratique serait conforme à celle de nombreux autres pays qui ont abandonné ou réduit l'emploi des notes chiffrées pour la communication des progrès des élèves du primaire dans le cadre de réformes de l'évaluation centrées sur l'acquisition de compétences (voir l'exemple de la France dans l'encadré 2.3). Dans l'enseignement secondaire collégial et qualifiant, le Maroc pourrait continuer à utiliser les notes chiffrées en même temps que les descripteurs pour communiquer les progrès des élèves à la fin du trimestre ou de l'année. Pour le travail en classe et les devoirs à domicile, les descripteurs devront être utilisés, en conservant la possibilité, au niveau de l'établissement ou de la classe, de continuer à utiliser les notes en même temps que les descripteurs. Un tel changement exigera un important processus de communication auprès du corps enseignant, des parents et des élèves.

La grille d'évaluation devrait également comprendre des sections consacrées aux domaines à améliorer, qui permettront aux élèves et aux parents de comprendre ce qui est requis des élèves pour passer au niveau supérieur d'apprentissage. De nombreux pays ont développé une telle approche à mesure qu'ils passaient à l'intégration des compétences dans leurs curricula (voir encadré 2.3).

Encadré 2.3. Bilan des acquis scolaires en France

En France, le « livret scolaire unique » a été introduit en 2016 pour suivre les progrès des élèves dans le développement d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, valeurs et attitudes (socle commun de connaissances, compétences et culture) que les élèves sont supposés avoir acquis à la fin de l'enseignement obligatoire. Le livret scolaire unique suit l'élève depuis sa première année primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, avec des adaptations propres à chaque niveau d'études. Les enseignants y consignent périodiquement les progrès des élèves, par exemple à la fin de chaque trimestre ou unité d'apprentissage, et à la fin de chaque cycle d'études.

Le bilan périodique indique aux parents les principaux éléments sur lesquels leur enfant est évalué et ce qu'ont montré les évaluations. Au primaire, l'enseignant situe l'élève dans chaque matière par rapport à des objectifs d'apprentissage : non atteints, partiellement atteints, atteints, dépassés. À partir du premier cycle du secondaire, des

notes peuvent être introduites dans les bilans périodiques. Les bilans périodiques font état :

- des acquis et progrès des élèves par discipline, avec la mention
- des principaux éléments du programme travaillés
- des parcours éducatifs
- des éventuelles modalités spécifiques d'accompagnement mises en place.

Ces bilans sont accompagnés d'une annexe de correspondance pour faciliter le dialogue avec les familles.

Exemple d'un bilan périodique au primaire

Suivi des acquis scolaires de l'élève						
Domaines d'enseignement	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
			Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassez
Français	Langage oral					
	Lecture et compréhension de l'écrit					
	Écriture					
	Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)					
Mathématiques	Nombres et calcul					
	Grandeurs et mesures					
	Espace et géométrie					

Les bilans de fin de cycle sont réalisés tous les trois ans pendant l'enseignement obligatoire (à la fin de la troisième année primaire et au début et à la fin du secondaire inférieur). Ils comprennent une évaluation du niveau de maîtrise des huit composantes du socle commun. L'évaluation utilise une échelle à quatre niveaux :

- maîtrise insuffisante
- maîtrise fragile
- maîtrise satisfaisante
- très bonne maîtrise.

Ces bilans comportent également une appréciation qualitative des acquis scolaires du cycle, et, le cas échéant, des conseils pour le cycle suivant.

	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit				
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale				
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques				
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps				
Les méthodes et outils pour apprendre				
La formation de la personne et du citoyen				
Les systèmes naturels et les systèmes techniques				
Les représentations du monde et l'activité humaine				

Source : Éduscol (2017), *site web Éduscol*, ministère de l'Éducation nationale, <http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole-elementaire-mise-oeuvre-livret-scolaire-dans-1er-degre.html>, accédé le 7 août 2017.

Développer centralement des outils d'évaluation des compétences

L'évaluation de l'aptitude d'un élève à intégrer et appliquer des savoirs et savoir-faire requiert des types de questions et d'évaluation différents de ceux auxquels les enseignants sont habitués. Les traditionnels tests papier-crayon sont mal adaptés à la plupart des compétences du XXI^e siècle mises en évidence dans les curricula fondés sur les compétences, qui sont mieux mesurées lorsque les enseignants emploient des approches plus innovantes. À moins d'avoir accès à une formation, des ressources et des outils adaptés, les enseignants ont difficile à évaluer ces domaines de compétences clés (UNESCO, 2016). C'est pourquoi de nombreux pays ont été amenés à développer un ensemble considérable d'outils d'évaluation et de directives pour aider les enseignants à adapter leurs pratiques d'évaluation. Au Maroc, où la plupart des enseignants n'utilisent que des tests traditionnels centrés sur la mémorisation de l'information, nettement plus de ressources doivent être consacrées à les aider à développer ou utiliser des outils d'évaluation des compétences acquises. En tant qu'organisme central d'évaluation, le CNEEO pourrait envisager le développement des outils suivants :

- **Une banque d'évaluation** : l'évaluation des compétences requiert une série de types d'évaluation, notamment des approches plus interactives, fondées sur la performance, telles que des projets, le travail en équipe, des expériences et des présentations. La mise à disposition d'un ensemble en ligne d'items d'évaluation alignés sur le curriculum fournirait aux enseignants des exemples de types d'évaluation susceptibles d'être utilisés pour évaluer les compétences. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, l'e-asTTle est une plateforme d'évaluation en ligne normalisée, élaborée au niveau central (voir encadré 2.4). Ce type d'outil peut être particulièrement utile à court terme lorsque les enseignants commenceront à développer leur capacité d'évaluation et leur compréhension des implications d'une approche fondée sur les compétences. À mesure que leur connaissance de l'évaluation s'accroîtra, les enseignants seront capables d'utiliser la banque d'évaluation pour la conception de leurs propres évaluations. Elle pourrait être disponible hors-ligne, par exemple sous la forme d'un manuel disponible dans chaque établissement scolaire, pour assurer que tous les enseignants puissent y accéder.

- **Des indications et des exemples de pratiques d'évaluation** : les enseignants pourraient tirer avantage d'indications sur la façon de planifier des évaluations à des moments opportuns de l'apprentissage des élèves, ainsi que d'une cartographie des types d'évaluation précisant leur pertinence pour les domaines et compétences clés du curriculum. De telles indications sont habituelles dans de nombreux pays et fourniraient aux enseignants des suggestions pratiques pour la façon de mener une évaluation d'une manière qu'ils peuvent directement relier à leurs activités pédagogiques quotidiennes. Le Maroc pourrait s'inspirer du site web d'évaluation de la Nouvelle-Zélande qui met à la disposition des enseignants une série de ressources sur la question (voir encadré 2.4).
- **Des indications et un modèle pour un portfolio de l'élève** : une sélection de preuves de l'apprentissage de l'élève, présentées dans un portfolio peuvent être utilisés pour documenter les progrès réalisés au cours de l'année dans différentes compétences. Les portfolios peuvent également aider à évaluer les compétences difficiles à apprécier par des moyens traditionnels. Par exemple, une approche basée sur un portfolio de l'élève peut être utilisée pour refléter l'aptitude de l'élève à « apprendre à apprendre », en lui donnant l'opportunité de réfléchir à ses progrès sur une année ou un cycle d'études. Le Maroc pourrait envisager de faire des portfolios des élèves une exigence du contrôle continu, en tant que moyen d'encourager les enseignants à se baser sur un plus large ensemble d'éléments probants pour documenter et évaluer l'apprentissage. À l'appui de cette pratique, le CNEEO pourrait mettre au point un modèle et une cartographie centralisés des types d'activités ou d'évaluations susceptibles d'être utilisés pour recueillir des éléments probants d'acquisition des compétences dans différents domaines. Les portfolios des élèves sont une forme habituelle d'évaluation dans de nombreux pays de l'OCDE, notamment l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, l'Angleterre (Royaume-Uni) et le Mexique (OCDE, 2013).

Encadré 2.4. Outils centraux d'évaluation de la Nouvelle-Zélande

Plateforme normalisée d'évaluation de la Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, l'e-asTTle fournit une série d'outils d'évaluation que les enseignants peuvent choisir d'utiliser dans leurs classes en fonction de leur besoins spécifiques et de ceux de leurs élèves. Les outils d'évaluation sont structurés autour du programme national de cours, si bien que l'évaluation de l'apprentissage des élèves exprime toujours le degré de progression de ceux-ci vers les normes d'apprentissage de leur niveau de classement. Les évaluations peuvent être utilisées de manière formative ou diagnostique pour soutenir l'apprentissage en cours et aider les enseignants à mieux différencier leur enseignement. Elles peuvent également servir, de manière sommative, à évaluer l'apprentissage à la fin d'une année ou d'une unité d'études.

Évaluation en ligne de la Nouvelle-Zélande

Assessment Online (Évaluation en ligne) est un site web conçu pour aider les enseignants et les directeurs d'établissement de la Nouvelle-Zélande à rassembler, analyser, interpréter et utiliser l'information relative aux progrès et aux performances des élèves. Il fournit une série d'outils, ressources, exemples

et directives d'évaluation destinés à recueillir des éléments probants, travailler avec les données, les lire et les analyser, et fixer des objectifs d'apprentissage. Ils comprennent:

- Un sélecteur d'outil d'évaluation et des cartes des ressources d'évaluation : pour aider les enseignants à sélectionner l'outil d'évaluation le plus approprié à leurs besoins. Le sélecteur d'outil d'évaluation permet aux enseignants de sélectionner et comparer une série de méthodes d'évaluation qui peuvent les aider à juger de manière professionnelle les progrès et les performances des élèves par rapport aux normes nationales d'apprentissage. Les cartes des ressources d'évaluation montrent l'année d'études et/ou le niveau du curriculum auquel convient chaque outil d'évaluation.

- L'information sur la conduite des évaluations formative : des documents énonçant les caractéristiques d'un retour d'information efficace, des modèles pour guider les enseignants dans la production de retours d'information, et des ressources à utiliser en classe pour soutenir l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Source : e-asTTIe, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, <http://e-asttle.tki.org.nz/About-e-asTTIe/Basics> (accédé le 7 août 2017) ; et Assessment online, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, <http://assessment.tki.org.nz/> (accédé le 7 août 2017).

2.1.2 Faire du programme d'évaluation des prérequis (PEP) un outil d'évaluation diagnostique plus efficace

Le PEP est un des instruments qui pourrait être davantage développé pour aider les enseignants à passer de l'évaluation de la connaissance de domaines isolés de contenu théorique à une évaluation de l'intégration et de l'application d'une série de savoirs, savoir-faire et attitudes. Il est actuellement, au Maroc, le seul outil national d'évaluation centré sur l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que sur l'octroi d'une note sommative de la performance scolaire. Il vise à fournir des informations détaillées sur les forces et faiblesses de chaque élève au début de l'année scolaire pour aider les enseignants à adapter le curriculum aux besoins individuels des apprenants. Il est particulièrement important au Maroc où le manque de capacité des enseignants à identifier et combler les lacunes dans les savoirs et savoir-faire des élèves s'est avéré un obstacle majeur à la maîtrise des compétences attendues (USAID, 2015). Des problèmes dans la conception et l'emploi actuels du PEP devront toutefois être résolus pour en faire un outil efficace d'évaluation des compétences.

Révision de la conception du PEP

Les ajustements suivants contribueraient à renforcer le potentiel du PEP à soutenir les objectifs d'apprentissage nationaux :

- **Alignement du PEP sur le curriculum:** la première étape consiste à appliquer les plans du Maroc pour aligner les instruments du PEP sur le curriculum afin qu'ils évaluent les compétences plutôt que la maîtrise de la connaissance de contenus et savoir-faire isolés. Les révisions du curriculum des années 1 à 4, qui identifieront les savoir-faire précoces et préparatoires que l'enfant doit acquérir pour développer des compétences en littératie et numératie, fourniront un cadre à cette opération. Pour les années supérieures, il sera important que le PEP soit centré sur l'aptitude des élèves à intégrer des savoirs et savoir-faire, reflétée dans des compétences de niveau supérieur, telles que l'esprit critique, comme défini dans l'actuel curriculum.
- **Introduire le PEP au début des années 1 à 4 :** compte tenu de l'actuelle concentration sur l'amélioration de l'apprentissage dans les premières années d'études, le Maroc devrait envisager d'introduire le PEP au début de chacune des quatre premières années primaires (plutôt qu'uniquement en 2e et 5e années comme à l'heure actuelle) pour veiller à ce que toute lacune dans l'apprentissage des élèves soit rapidement détectée et comblée.
- **Intégrer le PEP avec d'autres formes d'évaluation :** pour être efficace, le PEP doit guider l'enseignement et l'apprentissage tout au long de l'année, au lieu d'être une activité isolée effectuée au début de l'année scolaire. Les résultats du PEP devraient fournir une base de référence au suivi continu de l'apprentissage des élèves tout au long de l'année pour veiller à ce que toute lacune décelée soit prise en charge. Le PAIA, actuellement en phase de test pilote, vise à aider les enseignants à mettre au point des évaluations pour suivre la progression de chaque élève tout au long de l'année et la présenter dans des rapports. Il sera important d'intégrer ces efforts avec d'autres instruments d'évaluation tels que le PEP, si et quand le PAIA est mis en œuvre à l'échelle nationale. Il est également important que l'évaluation en classe se concentre sur les compétences et sous-compétences clés essentielles pour le développement des compétences et identifiées dans le curriculum révisé des quatre premières années primaires.

Fourniture d'un soutien accru aux enseignants pour l'utilisation du PEP

L'appui reçu par les enseignants dans l'utilisation du PEP et de ses résultats doit être renforcé de façon à ce que celui-ci devienne un outil utile pour l'amélioration des pratiques régulières en classe. Lorsque le PEP a été introduit, les inspecteurs pédagogiques étaient supposés aider les enseignants à interpréter et utiliser ses résultats pour éclairer la planification de leur enseignement, ce qui ne semble pas avoir eu lieu de façon systématique ou efficace. Actuellement, les enseignants ne comprennent pas le propos du PEP et la façon de l'utiliser pour éclairer leur enseignement, et la plupart d'entre eux le voient comme un outil de préparation de rapports destinés au CNEEO sur les résultats scolaires. La fourniture d'un soutien au niveau de l'établissement scolaire aidera les enseignants à en savoir plus sur le PEP d'une manière directement liée au contexte de leurs classes. Pour mettre en place cet appui, le Maroc doit :

- **Intégrer une formation au PEP dans la formation planifiée en appui aux réformes du curriculum des années 1 à 4 et dans la formation initiale des enseignants :** une formation devrait aider les enseignants à utiliser le PEP et à aborder les difficultés associées, telles que l'utilisation des résultats pour différencier l'enseignement et la manière d'évaluer l'apprentissage individuel dans des classes multigrades. L'utilisation du PEP à des fins de diagnostics des acquis

doit être également rajoutée au module « évaluation des apprentissages » compris dans la formation initiale des enseignants.

- **Assurer un soutien continu au sein de l'établissement scolaire :** les accompagnateurs des nouveaux enseignants (initiative récemment introduite pour fournir un appui des pairs et un mentorat dans le cadre du développement professionnel des enseignants) doivent être préparés à fournir à leurs pupilles un soutien informel et un retour d'information fréquents sur l'utilisation du PEP, dans le cadre régulier de leur tutorat. En plus des accompagnateurs, et parce que leur nombre reste limité, quelques enseignants expérimentés ou accomplis de chaque établissement ou membres de groupes d'enseignants existants, tels que le conseil pédagogique, pourront également être formés au soutien des enseignants pour l'utilisation du PEP dans chaque établissement. Ces enseignants peuvent organiser des réunions occasionnelles sur le PEP, par exemple au début de l'année scolaire, afin de partager les bonnes pratiques et de répondre aux questions des enseignants sur son utilisation.
- **Fournir un retour d'information sur l'utilisation du PEP par les enseignants, dans le cadre de l'évaluation régulière des enseignants :** l'utilisation du PEP par l'enseignant doit être explicitement incluse dans les descripteurs de performance et les directives pour les observations en classe dans le cadre de l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel que le présent rapport recommande au Maroc de mettre en place (voir chapitre 3). Cela fournirait aux enseignants un retour d'information sur leur utilisation du PEP et la manière de l'améliorer. Les inspecteurs pédagogiques doivent également s'intéresser à l'utilisation du PEP dans l'établissement scolaire et fournir des conseils dans le cadre d'une nouvelle évaluation externe de celui-ci (voir chapitre 4).

Levier 2.2 : Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école

Au Maroc, l'utilisation actuelle des résultats des évaluations des élèves pour déterminer leur passage à l'année suivante ou au cycle d'études supérieur crée des obstacles à la progression et à l'apprentissage. Le « seuil de passage » n'est pas cohérent avec le principe du curriculum marocain d'une éducation centrée sur l'enfant, puisqu'il impose à l'apprenant de démontrer son droit à progresser plutôt qu'au système éducatif de soutenir chaque enfant dans la réalisation de son potentiel. Il est également injuste, car la décision n'est pas fondée sur une mesure fiable de l'apprentissage de l'élève ou sur un niveau de performance cohérent requis pour passer à l'année ou au niveau suivant. Les examens de fin de cycle primaire et secondaire collégial créent des barrières supplémentaires à la progression. Environ un cinquième des élèves qui passent, chaque année, le brevet à la fin du secondaire collégial échouent et abandonnent leurs études sans aucun diplôme ou validation de leur parcours scolaire. En même temps, la difficulté variable des composantes élaborées au niveau des établissements scolaires ou des régions, implique que les normes que les élèves doivent satisfaire peuvent varier considérablement d'un établissement scolaire et d'une région à l'autre.

Ensemble, ces politiques ont un impact négatif sur l'achèvement des études. Elles entretiennent des taux élevés de redoublement, qui rendent les élèves plus vulnérables à l'abandon scolaire : 1 élève sur 20 qui reste à l'école primaire pendant une année de plus abandonne ses études par la suite, et ce rapport grimpe à 1 sur 10 lorsque l'élève reste dans le primaire pendant deux années supplémentaires (UNICEF, à paraître). Le redoublement

correspond également à un usage inefficace de ressources qui pourraient être mieux investies ailleurs. Il absorbe environ 12 % du budget total de l'éducation (voir chapitre 1), alors qu'il n'existe aucune preuve au niveau mondial qu'il améliore l'apprentissage (OCDE, 2012).

Le Maroc devra s'attaquer à ces pratiques s'il veut atteindre l'objectif de la Vision 2030 de réaliser l'enseignement obligatoire universel, et plus généralement de créer un système éducatif fondé sur l'équité et l'égalité des chances. À leur place, les résultats des élèves devraient être utilisés de façon positive pour certifier l'apprentissage et répondre aux besoins pédagogiques, afin que les jeunes élèves marocains restent plus longtemps dans le système éducatif.

Bien que cela dépasse le cadre d'étude de ce rapport, il est important de signaler que le Maroc devra également s'assurer du bon alignement du système d'évaluation de l'éducation non-formelle avec celui de l'éducation formelle pour améliorer les chances de réintégration des élèves en abandon scolaire. Le Maroc dispose déjà de plusieurs curricula pour l'éducation non-formelle, tels que le curriculum d'insertion dans l'enseignement formel et le curriculum d'insertion dans la formation professionnelle. S'appuyant sur ces curricula, le Maroc devrait mettre en place un système de certification des élèves ayant quitté l'école avant la fin de l'enseignement obligatoire.

2.2.1 Revoir la politique de passage au niveau supérieur afin de réduire le redoublement et l'abandon scolaire

Au Maroc, les normes requises pour le passage à l'année ou au cycle d'études suivants peuvent varier considérablement d'un établissement scolaire ou d'une région à l'autre. Cela est dû, entre autre, à l'absence de critères standardisés définissant ce que les notes requises pour atteindre « le seuil de passage » signifient en termes de compétences des élèves. Cette pratique injuste est accentuée par le fait que les AREF peuvent abaisser (ou relever) « le seuil de passage » en fonction des places disponibles au niveau suivant, si bien que la difficulté ou facilité de progression diffère d'une région à l'autre. Cette pratique affaiblit le lien entre progression et apprentissage. À partir de 2017, la mise en œuvre de la mesure prioritaire 2 implique que pour passer à l'année suivante, les élèves devront obtenir la note minimale de 5 sur 10 au primaire et de 10 sur 20 au secondaire. Les élèves qui risquent de ne pas atteindre ces seuils sont supposés bénéficier d'un soutien scolaire individuel pour les aider dans les domaines où ils éprouvent des difficultés. Bien que les intentions de la politique soient positives – en ce qui concerne le désir de renforcer les attentes et normes d'apprentissage communes –, l'approche ne prend pas en charge les problèmes évoqués plus haut à propos du seuil de passage.

Un projet de réforme débattu actuellement par le MNEFP vise à introduire des évaluations normalisées au niveau des établissements scolaires en 2^{ème} et 4^{ème} années du primaire et de renforcer le soutien scolaire pour les élèves en risque d'échec. Les objectifs de ce projet sont à saluer car elles permettraient de standardiser les méthodes d'évaluations et de progression dans l'enseignement primaire. Toutefois, sans un signal fort aux acteurs pour éliminer le redoublement et le renforcement des capacités des enseignants à gérer une classe de niveau hétérogène, il est peu probable que le redoublement devienne réellement une « mesure de dernier ressort » comme le vise ce projet. Par ailleurs, le succès de cette politique sera contingent de la bonne correspondance entre les « niveaux de maîtrise » des évaluations normalisées, les normes d'apprentissages et le curriculum fondé sur l'approche par compétence ainsi que de la capacité du système à mettre en place une politique de

soutien scolaire performante dans toutes les écoles indépendamment du milieu socio-économique.

Réduction significative du recours au redoublement

Compte tenu de l'impact négatif du redoublement sur les élèves et l'ensemble du système, les situations où il intervient doivent être réduites. Le seuil de passage devrait être supprimé pour les deux premières années de primaire, pour laisser plus de chances aux enseignants d'aider tous les élèves à atteindre un niveau commun. Cette mesure est particulièrement importante en raison de la variabilité de la fréquentation et de la qualité du préscolaire au Maroc, qui fait que les élèves entrent à l'école avec des niveaux d'apprentissage très différents. Même si les élèves et leurs parents, continueront à être clairement informés de leur progression par rapport aux normes nationales à l'aide d'un nouveau livret scolaire, cela n'aura pas de conséquences pour le passage vers l'année supérieure. L'élimination du redoublement devra s'accompagner d'un renforcement des mesures d'appui aux élèves en difficultés comme cela est présenté ci-dessous. Sur le moyen terme, le développement d'une offre de préscolaire publique permettrait également de réduire les disparités d'apprentissages entre les élèves dans les premières années du primaire.

La politique de redoublement dans les dernières années du primaire devrait être réexaminée sur la base de l'expérience dans les premières années. Dans ces années (3 à 6), le redoublement devra être clairement justifié par l'enseignant, approuvé par le directeur d'établissement et faire l'objet d'une discussion avec les parents afin de déterminer s'il répond le mieux aux intérêts de l'enfant dans le but de réduire considérablement cette pratique. Comme le suggère le projet de réforme de la politique de passage dans l'enseignement, le redoublement doit devenir un choix de dernier recours et les politiques de soutiens scolaires doivent être privilégiées.

Au niveau du secondaire, des conditions plus strictes seront appliquées. Dans les pays de l'OCDE qui l'utilisent, tels que le Canada, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, le redoublement est limité aux matières ou modules où l'élève a échoué (OCDE, 2012). Une autre pratique courante dans ces pays, que le Maroc pourrait envisager, est la suppression du redoublement des années de transition, étant donné que les faiblesses dans les performances observées à ce niveau peuvent refléter des difficultés à court terme d'ajustement à un nouvel établissement scolaire et un nouveau cycle. Au Maroc, le redoublement et le décrochage culminent dangereusement au cours de ces années de transition (voir chapitre 1). Le Costa Rica, qui affiche un taux de redoublement élevé, a récemment combiné certaines de ces politiques dans les cycles primaires et secondaires afin de faciliter la progression des élèves, avec un impact positif sur le maintien aux études (voir encadré 2.5).

Encadré 2.5. Mesures visant à améliorer la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire au Costa Rica

En 2009, le ministère de l'Enseignement public du Costa Rica a apporté d'importantes modifications au règlement de l'évaluation de l'apprentissage, afin de faciliter la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire, notamment:

- Suppression du redoublement de la première année primaire pour une transition en douceur à partir du préscolaire. Auparavant, environ 15 % des enfants

redoublaient la première année primaire en raison de leur lacunes dans les savoir-faire de base.

- Possibilité pour les élèves ayant échoué dans 1 à 4 matières, de passer un examen de rattrapage. Ceux qui le réussissent passent dans l'année supérieure sans avoir à redoubler.
- Répétition des matières où l'élève a échoué plutôt que redoublement de l'année entière. Les élèves ayant échoué uniquement dans une matière passent dans l'année supérieure sans avoir à repasser cette matière.
- Le redoublement n'est plus utilisé comme un moyen de sanctionner la mauvaise conduite de certains élèves.
- Les examens nationaux des 6^e et 9^e années, qui déterminaient le passage des élèves vers le cycle supérieur, ont été remplacés par des examens diagnostiques en 2007 afin de supprimer les obstacles à cette transition.

En conséquence, les taux de redoublement et d'abandon ont significativement diminué ces dernières années, même s'ils restent élevés selon les normes de l'OCDE. Les taux du redoublement au primaire ont diminué de près de la moitié entre 2005 et 2014, passant de 7,5 % à 4,3 % à la suite des nouvelles règles limitant son utilisation. Cela a contribué à la réduction des taux d'abandon. En 2014, celui-ci était de 1,4 %, une baisse spectaculaire par rapport aux 3,8 % de 2006, et le taux brut de scolarisation au secondaire collégial est passé de 106 % à 126 %.

Sources : MEP (2014), Memoria institucional 2006-2014 (Mémoire institutionnel 2006-2014), Ministerio de Educación Pública, San José ; MEP (2016), OECD-Costa Rica education and skills accession policy review: Country Background Report Costa Rican Education, Ministerio de Educación Pública, San José; PEN (2015), Quinto Informe Estado de la educación 2015 (Fifth Report State of Education 2015), CONARE, Programa Estado de la Nación, San José.

Les critères et conditions du redoublement gagneraient également à être révisés pour réduire son impact négatif. Cela implique de fonder les décisions de redoublement sur des preuves plus fines des performances de l'élève que fourniront les changements dans l'évaluation en classe proposés dans le présent chapitre (déterminer la performance d'un élève par rapport à des domaines de compétence plutôt qu'à un seuil de passage fixe lié à une note chiffrée). En plus de cette meilleure preuve de l'apprentissage de l'élève, les enseignants et établissements scolaires pourraient jouir d'une plus grande discrétion dans la prise des décisions de progression des élèves, et bénéficier d'une meilleure orientation sur la façon de mener une évaluation holistique de ce qui convient à chaque élève, au lieu de baser purement leurs décisions sur les résultats académiques.

Développer à l'échelle du système une politique de prévention du redoublement et de prise en charge des conséquences

Les mesures individuelles ci-dessus auraient un impact majeur si elles étaient mises en place dans le cadre d'une politique explicite de réduction du redoublement, applicable à l'échelle du système. Compte tenu de la fiabilité des données internationales sur les problèmes associés au redoublement, l'absence d'une stratégie nationale pour la réduction de cette pratique constitue une lacune importante. Une approche à l'échelle du système devrait traiter à la fois les causes du redoublement et les conséquences de son élimination, notamment en ce qui concerne l'aide à apporter aux enseignants pour un travail plus efficace avec des élèves présentant des aptitudes et des niveaux d'intérêt hétérogènes. Dans les années 1970 où le redoublement était courant, la Finlande a adopté une telle approche

complète combinant une intervention précoce et la promotion automatique. Aujourd'hui, moins de 2 % des élèves finlandais de 16 ans ont redoublé une année (OCDE, 2012). Afin de développer une politique de prévention du redoublement à l'échelle du système, le Maroc devrait envisager les options suivantes :

- **Développer les aptitudes des enseignants à travailler dans des classes regroupant des niveaux de performance hétérogènes** : même si le PEP peut aider les enseignants à identifier les besoins individuels des élèves, il leur faudra un appui supplémentaire pour différencier leur enseignement et gérer en conséquence la planification des cours et la classe. Près de la moitié (44 %) des enseignants ne se sentent pas à l'aise avec la gestion de classes très peuplées (USAID, 2014b).
- **Fournir aux enseignants des ressources supplémentaires** : de nombreux systèmes fournissent aux enseignants des ressources supplémentaires pour les rendre à même d'aider les élèves en difficulté. Par exemple, les enseignants assistants peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage s'ils sont bien formés et travaillent avec de petits groupes d'élèves ou de façon individualisée (EEF, 2017).
- **Créer des opportunités de soutien scolaire pour les enfants en difficulté** : en aménageant du temps d'apprentissage supplémentaire avant et après l'école, ou durant les vacances d'été. Cette solution sera particulièrement importante dans les années de transition, pour préparer les élèves au niveau suivant et leur apporter un soutien durant les premiers mois souvent difficiles.
- **Renforcer les compétences non cognitives** : les enseignants doivent être formés avec la conviction que tous les élèves peuvent réussir et être capables de communiquer cette confiance à leurs élèves. Des attributs non cognitifs, tels que la motivation, la discipline et l'estime de soi, peuvent avoir un impact positif sur l'implication de l'élève et le développement de ses compétences cognitives. Au Portugal, un programme d'amélioration des compétences socio émotionnelles ciblant les redoublants potentiels a permis de réduire considérablement le redoublement (OCDE, 2012).
- **Organiser une campagne de sensibilisation** : pour lutter contre l'idée répandue au sein du système éducatif marocain que le redoublement est la meilleure manière d'aider les élèves en difficulté. Une telle campagne permettrait de sensibiliser les dirigeants scolaires, enseignants, parents et élèves aux impacts négatifs du redoublement et de diminuer la tolérance vis-à-vis de cette pratique.
- **Accroître la redevabilité en matière de redoublement** : un renforcement de la redevabilité locale en matière de redoublement, par exemple au niveau des AREF et des établissements scolaires, aiderait à concentrer les efforts locaux et les mentalités sur sa diminution. La France, qui présentait historiquement de forts taux de redoublement, a significativement réduit cette pratique au cours des dernières années. Alors que 40 % des élèves de 15 ans avaient redoublé en 2003, ce taux a été réduit à près de la moitié (22 %) en 2015 (OCDE, 2016). L'une des stratégies adoptées a consisté à introduire des objectifs chiffrés de réduction et à rendre les établissements scolaires redevables de leurs taux de redoublement (OCDE, 2012). Le Maroc doit examiner comment renforcer la redevabilité des AREF et des établissements scolaires en matière de redoublement dans le cadre de mesures plus larges d'accroissement de leur redevabilité à l'égard des résultats scolaires. Cela implique d'examiner systématiquement les pratiques et les données de

redoublement des établissements scolaires lors des évaluations de ceux-ci (voir chapitres 4 et 5).

Il est important que ces efforts s'intègrent dans un effort plus vaste veillant au suivi fiable et continu des progrès des élèves. Les révisions recommandées du PEP et du contrôle continu contribueront à créer une approche structurée pour une évaluation diagnostique initiale des élèves, suivie par une évaluation en classe régulière, formative et sommative, centrée sur l'acquisition des compétences. Cela permettra d'obtenir une meilleure information sur l'apprentissage des élèves afin de détecter les difficultés de manière précoce et de les prendre en charge à l'aide d'un enseignement différencié ou d'un appui supplémentaire.

2.2.2 Revoir le rôle des examens dans la détermination du passage au cycle d'études suivant

Au Maroc, les examens à la fin du primaire et du secondaire collégial constituent un réel obstacle à la progression vers le cycle suivant et contribuent aux décrochages d'une part importante de la population estudiantine sans pour autant fournir un suivi fiable et cohérent des acquis des élèves. L'utilisation des examens pour déterminer le passage vers le cycle supérieur lance également aux élèves, enseignants et parents le signal que tout le monde n'est pas appelé à achever l'enseignement obligatoire. Cette mentalité est perceptible dans les forts taux d'abandon au cours des années menant au brevet. À la fin de l'enseignement obligatoire, presque 40 % de la cohorte d'élèves ont déjà abandonné les études sans certification ou diplôme (UNICEF, à paraître). Ces pratiques sont contraires aux objectifs d'équité et de qualité du système éducatif, notamment la nécessité d'éduquer tous les citoyens en vue de leur participation productive à la société.

Remplacer le CEP par une évaluation standardisée des élèves sans enjeu de passage afin d'assurer le suivi des acquis des élèves

Il existe de bons arguments en faveur de la suppression de la fonction de garde-fou de l'examen de fin de primaire. Un tel examen est une anomalie dans un système éducatif qui reconnaît le droit de tous les enfants d'effectuer le cycle complet de l'enseignement fondamental. Peu de pays continuent d'organiser de tels examens, en particulier quand, comme au Maroc, l'achèvement de l'enseignement secondaire collégial est obligatoire. Au sein de l'OCDE, aucun pays n'a d'examen garde-barrière à la fin de l'école primaire. De même, de nombreux pays, notamment la Jordanie, le Koweït, la Tunisie et l'Égypte au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ont récemment aboli ce type d'examens (voir encadré 2.6).

Au Maroc, le CEP a les effets négatifs décrits ci-dessus, en ce qui concerne la progression des élèves, le redoublement et le découragement, en signalant effectivement aux élèves que, même à un très jeune âge, l'école n'est pas faite pour tout le monde. Il ne produit pas non plus d'information fiable sur l'apprentissage des élèves. En outre, parce que les tâches d'évaluation du CEP ne sont pas centrées sur l'acquisition de compétences, les résultats n'expriment aucunement si l'élève satisfait ou non les attentes définies dans le curriculum en matière d'acquisition des compétences.

Le CEP devrait être remplacé par une évaluation nationale normalisée n'affectant pas les décisions de passage à l'année suivante, mais fournissant aux établissements scolaires, enseignants et élèves une information fiable sur l'apprentissage de l'élève par rapport aux normes nationales et régionales. Une telle évaluation permettrait également de rendre les établissements scolaires ainsi que les AREF responsables de l'apprentissage des élèves

(voir chapitre 4) et de fournir aux enseignants un repère sur les attentes en termes d'acquis des élèves en fin de cycle primaire. Un suivi régulier de la performance des élèves pendant les premières années d'apprentissage est essentiel afin d'adapter les politiques pédagogiques aux besoins des élèves et diminuer l'échec scolaire (voir chapitre 5). Plusieurs pays, tel que l'Indonésie ont fait le choix de remplacer l'examen certificatif de fin de primaire par une évaluation nationale standardisée des acquis des élèves sans enjeux de passage et permettant le suivi de l'évolution des acquis au primaire (voir encadré 2.6).

Encadré 2.6. Expérience des pays dans l'abolition des examens de progression à la fin du primaire

Jusqu'en 2015, l'**Indonésie** organisait un examen à la fin du primaire pour mesurer la performance des élèves, à savoir leur échec ou réussite, et déterminer leur passage vers l'enseignement secondaire. Cet examen a été supprimé en 2015. Afin de poursuivre le suivi de la qualité de l'enseignement primaire et de cartographier les progrès des élèves, l'Indonésie a introduit une nouvelle évaluation nationale en 4^e année primaire, ainsi qu'à la fin des deux cycles secondaires. L'évaluation a initialement été menée sur un échantillon, mais à partir de 2020, elle sera administrée à toute la cohorte annuelle, dans le but de mieux comprendre la performance des élèves aux niveaux de l'établissement scolaire, de la province et du pays.

Le **Kenya** organisait précédemment un examen à la fin du primaire, le *Kenya Certificate of Primary Education*, qui couvrait les mathématiques, l'anglais, le swahili, les études sociales, la science, et les études religieuses. Les élèves devaient réussir cet examen pour pouvoir entrer dans le secondaire collégial. En 2017, le Kenya a entamé la mise en œuvre de réformes visant à remplacer l'examen à enjeu élevé de la fin du primaire par une évaluation en classe plus continue par les enseignants pour mieux suivre l'apprentissage et mieux orienter l'enseignement. Dans les années primaires, les enseignants recevront un soutien pour la mise en place d'une évaluation plus formative. En même temps, une évaluation nationale basée sur un échantillon sera introduite en 6^e année primaire et sera centrée sur l'aptitude des élèves à agir, réfléchir et interpréter dans différents domaines.

En 2017, en plus d'autres réformes de l'enseignement primaire, l'**Égypte** a annoncé ses plans pour supprimer l'examen du certificat d'éducation primaire (*Primary Education Certificate*). L'examen servait à déterminer le passage vers l'enseignement secondaire collégial. Les élèves ayant échoué à l'examen à deux reprises étaient obligés soit d'intégrer un établissement de formation professionnelle soit de quitter le système scolaire. La suppression de l'examen vise à assurer que la dernière année primaire soit considérée comme une année scolaire normale et ne comporte plus d'enjeux pour les opportunités éducatives futures des étudiants. La suppression de l'examen au primaire s'accompagne de réformes de l'évaluation au secondaire qui, à partir de 2018, sera basée sur des pratiques d'évaluation des élèves plus continues, combinant le travail quotidien et les examens.

Sources : OCDE (2015a), *School for Skills : A New Learning Agenda for Egypt*, Publication de l'OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf>; Egyptian Streets (2017), « Egypt's education ministry cancels primary education certificate », 2 août 2017, <https://egyptianstreets.com/2017/08/02/egypts-education-ministry-cancels-primary-education-certificate/>, accédé le 8 août 2017 ; Standard Media (2017), « How new curriculum will change old ways of class teaching and learning », 1er février 2017, <https://www.standardmedia.co.ke/article/2001227870/how-new-curriculum-will-change-old-ways-of-class-teaching-and-learning>, accédé le 8 août 2017 ; Musthofiyah, U. (2016). « Evaluation National Exams in Indonesia », http://www.academia.edu/7128072/Evaluating_NationalExam_in_Indonesia.

Réviser l'examen du brevet afin de certifier un éventail plus large de compétence

Environ la moitié des élèves marocains du secondaire collégial échouent au brevet, ce qui en fait un obstacle majeur au passage au secondaire qualifiant. De nombreux pays tentent de mitiger les enjeux élevés associés à de tels examens en introduisant des moyens

différents de certifier un plus large éventail de compétences à la fin de l'enseignement obligatoire. Le Maroc peut envisager certaines des options suivantes pour que le brevet reconnaisse mieux les compétences acquises par les élèves à l'école et aide plus d'élèves à passer au secondaire qualifiant ou à entrer sur le marché du travail.

- **Introduire davantage d'options de cours et de modules** : pour fournir aux élèves la possibilité d'être évalués et de valider des unités de cours tout au long de l'année d'études. Cette approche réduit la pression exercée sur les élèves par les examens écrits puisque les résultats contribuent moins à la note globale, et offre une chance de démontrer leurs aptitudes aux élèves obtenant de moins bons résultats quand ils sont sous pression. Une telle formule pourrait aussi fournir l'opportunité d'utiliser une plus large gamme d'approches d'évaluation, telles que des projets, le travail de groupe et des expériences.
- **Introduire un diplôme reconnaissant l'acquisition de compétences minimales et l'achèvement de l'enseignement obligatoire** : le diplôme du brevet ne fournit pas aux élèves une juste reconnaissance de leur apprentissage tout au long de l'enseignement obligatoire car près de la moitié de la cohorte des élèves échouent actuellement cet examen. Le Maroc peut envisager de décerner un diplôme reconnaissant qu'un élève a achevé l'enseignement obligatoire et acquis les compétences minimales dans des domaines clés tels que les mathématiques et la lecture et l'écriture en arabe.
- **Clarifier et certifier les options de formation professionnelle dans le secondaire inférieur** : les projets de mise en œuvre de la Vision 2030 prévoit d'introduire dans le secondaire collégial des programmes professionnels qui seront sanctionnés par un diplôme, le certificat collégial professionnel. Ce diplôme permettra aux élèves d'accéder au secondaire qualifiant, à l'enseignement postsecondaire non tertiaire (FTP) ou au marché du travail. De façon très positive, il créera l'opportunité de reconnaître un plus large éventail de compétences. Il sera important de veiller à ce que les élèves suivant ces cours professionnels conservent la possibilité d'accéder à des cours de qualité égale à ceux suivis par le reste de leurs pairs et soient capables d'accéder à la même gamme d'options dans le secondaire qualifiant.
- **Créer un cadre national de qualification** : à mesure de l'introduction au Maroc d'une plus large gamme d'options de qualification, notamment le certificat professionnel à la fin du secondaire collégial et un baccalauréat professionnel, il sera important de clarifier comment elles sont liées les unes aux autres ainsi qu'aux examens existants, afin que les élèves puissent aisément passer d'un niveau ou d'une filière à l'autre. Les plans du Maroc pour développer un cadre national de qualification sont importants à cet égard. Un nombre croissant de pays, de l'OCDE et autres, ont développé un tel cadre pour relier les niveaux de certification et clarifier les compétences attendues associées, en tant que moyen de faciliter le passage des élèves et améliorer la reconnaissance des différentes qualifications sur le marché du travail.

Levier 2.3 : Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe

Le contrôle continu permet un suivi régulier et fréquent de l'apprentissage des élèves. En fournissant aux élèves un retour d'information spécifique en temps réel, il les aide à comprendre comment ils peuvent s'améliorer. Parmi toutes les interventions pédagogiques,

le contrôle continu formatif bien conçu s'est avéré produire certains des impacts les plus positifs sur la performance des élèves (Black et William, 1998). Au Maroc, le contrôle continu s'appuie toutefois fortement sur des tests papier-crayon sommatifs demandant aux élèves de reproduire l'information apprise en classe. Ce type d'évaluation encourage la mémorisation et l'apprentissage par cœur plutôt que les compétences de plus haut niveau que souhaite développer le curriculum national et qui sont d'une grande importance pour une économie moderne compétitive.

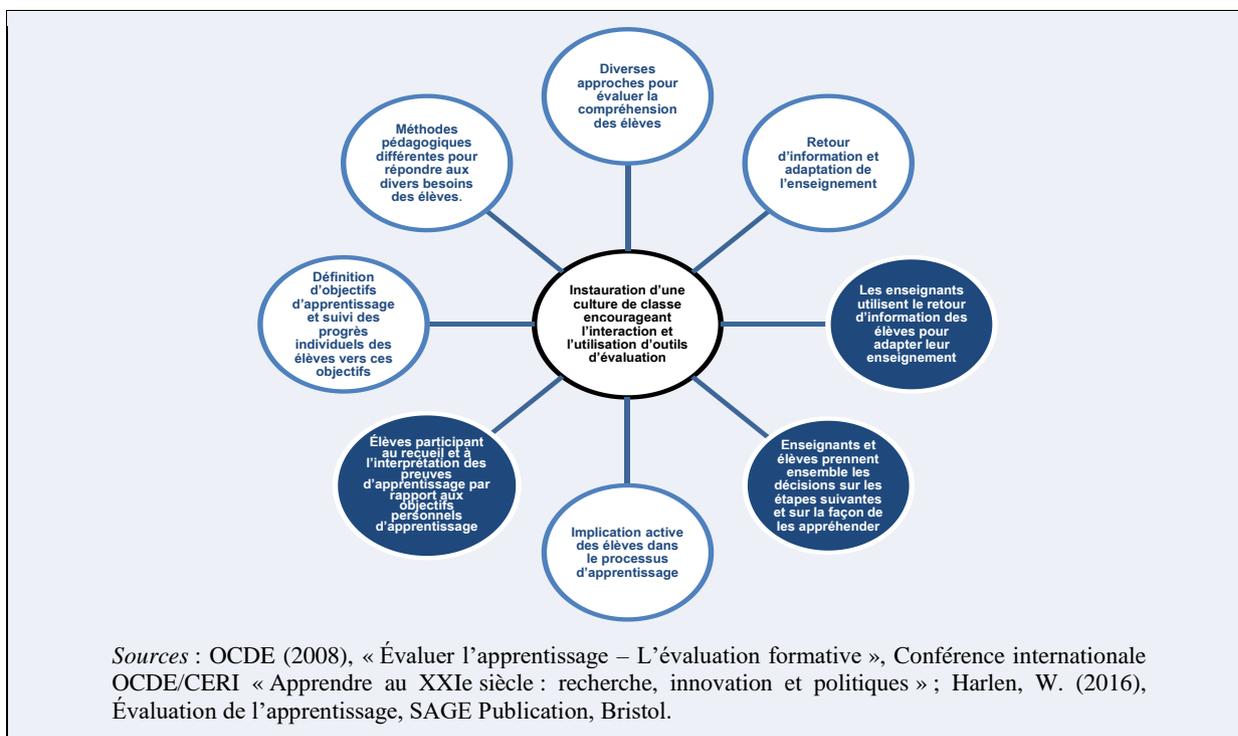
Cette situation reflète une lacune dans la préparation initiale des enseignants aux techniques d'évaluation, en particulier formatives, ainsi que leurs rares possibilités de les appliquer et de recevoir un retour d'information professionnel sur leurs pratiques d'évaluation en classe en situation réelle. Une fois en classe, les enseignants n'ont à leur disposition que peu de possibilités de développement professionnel susceptibles de les aider à continuer à développer leurs compétences d'évaluation, que ce soit à l'aide de formations ou d'un soutien collaboratif au sein de l'établissement scolaire. Elle est également le reflet de la réglementation actuelle en matière de contrôle continu, qui limite le temps et l'espace dont les enseignants disposent pour utiliser un large éventail d'évaluations et fournir un retour d'information aux élèves.

2.3.1 Renforcer la capacité d'évaluation formative des enseignants

Un nombre croissant de pays de l'OCDE ont mis en place des politiques accordant la priorité à l'utilisation de l'évaluation en classe formative, en raison de l'importance de son rôle dans l'apprentissage des élèves (OCDE, 2013). L'évaluation en classe formative fait référence à des évaluations interactives fréquentes des progrès et de la compréhension des élèves, en vue d'identifier leurs besoins d'apprentissage et d'adapter l'enseignement de manière adéquate (OCDE, 2005). Il intervient au cours du processus d'apprentissage lui-même pour fournir l'information à utiliser pour façonner et approfondir l'apprentissage dans le futur (OCDE, 2013). Au cœur de l'évaluation formative, figure un retour d'information de haute qualité fourni par les enseignants sur l'apprentissage des élèves pour guider ceux-ci dans les prochaines étapes de leur apprentissage et les encourager à atteindre des niveaux de performance supérieurs (voir encadré 2.7). L'équipe d'examineurs de l'OCDE a observé qu'au Maroc, peu d'enseignants étaient capables de décrire les techniques d'évaluation formative. Les enseignants ont indiqué qu'ils donnaient rarement, voire jamais, des retours d'information ou des conseils aux élèves pour qu'ils s'améliorent.

Encadré 2.7. Un cadre pour l'évaluation formative

Dans un examen des pratiques d'évaluation formatif, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI – Centre for Educational Research and Innovation) de l'OCDE a identifié six éléments existant dans les classes ayant de bonnes pratiques. Ils sont présentés dans les cercles blancs ci-dessous. En 2016, l'examen d'une décennie d'intense activité pour introduire des politiques et pratiques d'évaluation formative au sein des systèmes éducatifs a permis à Harlen (2016) d'identifier les principales caractéristiques d'un cadre d'évaluation formative. Certaines recourent la précédente analyse réalisée par le CERI, mais on peut observer un accent supplémentaire sur certaines, en particulier la participation des élèves. Elles sont présentées dans les cercles bleu foncé.



Veiller à ce que le cadre réglementaire encourage l'évaluation formative au lieu de l'inhiber

Du point de vue réglementaire, même si les notes ministérielles sur le contrôle continu indiquent qu'il devrait comprendre des évaluations de type formatif, les exigences relatives à la façon dont l'évaluation doit être menée encouragent une approche hautement sommative. Les enseignants sont tenus d'effectuer chaque semaine un contrôle continu et d'en exprimer les résultats sous la forme d'une note sur 20 dans MASSAR. Cet impératif de production de rapports engendre une pression qui empêche le recours à des pratiques d'évaluation plus formatives, non associées à une notation ou un classement chiffrés. Il inhibe également le type d'environnement d'apprentissage serein où les élèves se sentent autorisés à prendre des risques et à commettre des erreurs, ce qui constitue une part essentielle du processus d'apprentissage formatif (OCDE, 2008).

L'exigence hebdomadaire d'exécution d'un contrôle continu sommatif et de saisie de ses résultats pourrait être réduite à une par trimestre ou par unité d'apprentissage dans chaque matière. En même temps, il pourrait être explicitement exigé de documenter plus régulièrement les exercices d'évaluation formative, par exemple à mi-parcours d'une unité d'apprentissage dans chaque matière. Dans ce cas, l'enseignant devrait indiquer dans MASSAR l'exécution d'une tâche d'évaluation formative. L'espace réservé à la saisie des notes chiffrées pourrait être supprimé dans le primaire et remplacé, ou être accompagné dans le secondaire, par des descripteurs de performance (conformément aux modifications de la grille d'évaluation).

Renforcer les compétences d'évaluation formative dans les formations initiale et professionnelle continue

Les compétences des enseignants en matière d'évaluation formative devront être renforcées dans la formation initiale et une formation professionnelle continue donnant la priorité à

leur capacité d'évaluation. Cela pourrait être encouragé en veillant à ce que, pour les nouveaux enseignants, les normes listent les compétences spécifiques en matière d'évaluation formative (voir chapitre 3) afin de s'assurer que la question bénéficie d'une attention suffisante tout au long de la carrière de l'enseignant. Les formations tant initiales que professionnelles continue devraient proposer des unités et des cours sur les approches efficaces d'évaluation formative dans différentes matières et pour différents niveaux. Parmi les techniques spécifiques qui pourraient être encouragées, compte tenu de leur importance dans de nombreuses matières, on peut citer:

- Les techniques de questionnement : elles constituent un moyen peu coûteux et efficace de recueillir des preuves d'apprentissage à utiliser pour modifier l'enseignement en cours. Les enseignants doivent être formés à toute une variété de méthodes de questionnement, y compris l'utilisation de questions de niveau basique et plus élevé. Les questions basiques se concentrent sur l'information factuelle que l'élève est censé avoir mémorisé et reproduire lorsqu'il est interrogé. Les questions de niveau plus élevé dépendent souvent de la façon dont les élèves appliquent leurs connaissances factuelles pour expliquer, prévoir, analyser, comparer, etc. En acquérant et utilisant des techniques de questionnement variées, les enseignants peuvent amener et encourager les élèves à prendre davantage de responsabilités dans leur apprentissage en les aidant à devenir des questionneurs efficaces.
- L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation : les enseignants devraient disposer des compétences et des ressources pour faciliter l'évaluation des élèves par leurs pairs et par eux-mêmes. Parfois dénommée « évaluation en tant qu'apprentissage », l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation impliquent que les élèves réfléchissent régulièrement à leurs progrès de façon formelle et informelle (par exemple, retour d'information de compagnons, auto-évaluation à l'aide de grilles ou d'autres dispositifs) pour éclairer leurs futurs objectifs d'apprentissage. Cette technique aide les élèves à assumer la responsabilité de leur apprentissage et est importante dans les approches fondées sur les compétences. Elle est également importante pour aider les élèves à prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage, qui servent de socle au développement de compétences d'un niveau plus élevé, telles que l'esprit critique et la résolution créative des problèmes.
- La communication efficace avec les parents : les parents ayant une bonne compréhension de l'apprentissage et des progrès scolaires de leur enfant sont plus aptes à les aider. Les enseignants devraient recevoir une formation leur apportant les compétences et les ressources nécessaires pour communiquer avec les parents à propos du déroulement de l'apprentissage de leur enfant. De nombreux parents sont plus familiers avec l'approche sommative traditionnelle (impliquant des notes et des classements) de description de l'apprentissage de leur enfant. Toutefois, lorsqu'ils reçoivent un retour d'information plus formatif sur l'apprentissage de leur enfant, notamment des descriptions liées aux objectifs d'apprentissage et des portfolios des travaux des élèves, les parents ont tendance à préférer ce type d'information plus nuancée (Shepard et Bliem, 1995).

2.3.2 Utiliser la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants pour renforcer leur capacité d'évaluation

Bien qu'au Maroc, l'évaluation des élèves soit l'un des quatre domaines transversaux sur lesquels se concentre la formation initiale des enseignants dans les CRMEF, l'approche

semble être plus théorique que pratique et principalement axée sur les techniques d'évaluation sommative. La composante de pratique de l'enseignement offre également aux enseignants des opportunités limitées d'exercer ce qu'ils ont appris au cours de la composante théorique, et de recevoir un retour d'information sur leur manière de faire (USAID, 2014a). En outre, dans l'ensemble, les nouveaux enseignants marocains bénéficient d'une préparation initiale de durée nettement inférieure que ceux des pays de l'OCDE (voir chapitre 3). Il est aujourd'hui particulièrement important de renforcer l'évaluation dans la formation initiale des enseignants, étant donné que le recrutement accru des enseignants constitue une occasion de s'assurer que tous les nouveaux entrants dans la profession disposent de bases solides en matière d'évaluation et sont capables d'utiliser toute une série d'approches pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Cela doit être complété tout au long de sa carrière, par un plus grand appui de l'enseignant pour la pratique d'une évaluation efficace. Le Maroc devra à la fois développer des formations formelles, en particulier pour renforcer les capacités d'évaluation de l'acquisition des compétences, et encourager un développement professionnel plus collaboratif au niveau de l'établissement scolaire, afin que les enseignants reçoivent un soutien pratique, directement lié à leur pratique de l'évaluation en classe.

Renforcer l'évaluation dans le cadre de la formation initiale des enseignants

L'absence de formation des enseignants aux techniques d'évaluation constitue un défi dans de nombreux systèmes éducatifs. Pour y répondre, certaines organisations éducatives ont élaboré des normes générales pour les compétences des enseignants en matière d'évaluation, que les ministères ou les instituts de formation peuvent utiliser comme guides pour la conception de programmes de formation des enseignants dans ce domaine (Brookhart, 2011) (voir encadré 2.8). Les 24 éléments de la matière relative à l'évaluation des élèves, que la formation initiale des enseignants de la Nouvelle-Galles-du-Sud (Australie) est maintenant supposée couvrir, sont un bon exemple de la façon dont un système éducatif a cherché à renforcer la préparation des enseignants. Ils ont été élaborés à la suite d'un examen réalisé en 2014 par BOSTES, l'organisme de certification et d'accréditation de la formation initiale des enseignants, pour identifier les lacunes dans les compétences d'évaluation des enseignants en Australie. Ils mettent l'accent sur : la compréhension du rôle de l'évaluation et de son utilisation, y compris à des fins sommatives et formatives ; l'utilisation des preuves de l'apprentissage des élèves pour éclairer la planification de l'enseignement ; la compréhension et l'application de concepts d'évaluation clés, tels que la fiabilité et la validité, lors de la conception des activités d'évaluation ou de l'utilisation de leurs résultats ; et la capacité d'émettre des jugements à propos des performances des élèves (BOSTES, 2016).

Le Maroc devrait envisager d'élaborer un cadre similaire pour guider l'amélioration de la composante d'évaluation dans la formation initiale de ses enseignants en CRMEF. Les enseignants devront également acquérir une solide compréhension de la manière d'évaluer le développement des compétences, en s'appuyant sur des possibilités de pratique à l'aide d'outils d'évaluation tels que le PEP, et d'émettre des jugements sur l'apprentissage des élèves en utilisant les nouvelles normes d'apprentissage et les descripteurs de performance.

Le ministère peut facilement garantir que les cours dispensés reflètent ce cadre car les contenus sont développés au niveau central et appliqués dans tous les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) du Maroc. Le ministère doit également s'assurer que le même cadre est utilisé pour l'élaboration du contenu de la nouvelle licence en sciences de l'éducation dont les universités sont chargées (voir chapitre 3).

Encadré 2.8. Échantillons de normes pour la compétence des enseignants en matière d'évaluation pédagogique des élèves

1. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour choisir des méthodes d'évaluation adaptées aux décisions pédagogiques.
2. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour élaborer des méthodes d'évaluation adaptées aux décisions pédagogiques.
3. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour administrer, noter et interpréter les résultats des méthodes d'évaluation produites à l'extérieur et par l'enseignant lui-même.
4. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour utiliser les résultats des évaluations lorsqu'ils prennent des décisions à propos de chaque élève, planifient l'enseignement, élaborent des curricula et des améliorations scolaires.
5. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour élaborer des procédures de notation valides des élèves utilisant les évaluations de ceux-ci.
6. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour rendre compte des résultats des évaluations aux élèves, aux parents, à d'autres publics non spécialisés, ainsi qu'à d'autres éducateurs.
7. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour reconnaître les méthodes d'évaluation et les utilisations de l'information sur l'évaluation, contraires à l'éthique, illégales ou autrement inappropriées.

Source : American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association (1990) "Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students", <http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>.

Fournir des possibilités d'apprentissage professionnel pour renforcer la capacité d'évaluation tout au long de la carrière de l'enseignant

Il est essentiel d'offrir des possibilités d'apprentissage professionnel de l'évaluation pour renforcer la capacité d'évaluation au sein du corps enseignant marocain existant. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la formation professionnelle continue sur l'évaluation est un complément essentiel de la formation initiale des enseignants en la matière (OCDE, 2013). Malgré l'accent mis sur la formation professionnelle continue dans les récentes réformes de l'enseignement au Maroc, tant le lien avec les besoins réels des enseignants que la participation de ceux-ci restent faibles (voir chapitre 3).

Les données d'autres pays indiquent que pour garantir un impact sur les pratiques d'enseignement, le renforcement de la capacité d'évaluation dépend des opportunités d'apprentissage offertes sur une période continue et de leur combinaison avec un appui dans les établissements scolaires (Hopfenbeck et coll., 2013). Pour soutenir cela, le Maroc pourrait:

- **Mettre en place des formations continues sur l'évaluation** avec une forte composante pratique, afin que les enseignants puissent se familiariser avec de nouveaux outils d'évaluation tels que le PEP, les normes d'apprentissage, les

descripteurs de performance pour l'évaluation des compétences, et le nouveau livret scolaire pour les rapports sur les compétences. Ces cours seront plus efficaces s'ils tiennent compte des principales lacunes détectées dans la capacité d'évaluation des enseignants, y compris celles identifiées par les enseignants eux-mêmes. Ces informations peuvent provenir de rapports des inspecteurs pédagogiques, d'observations de formateurs, et de consultations avec les enseignants sur les points où ils manquent de compréhension et de connaissances pratiques de l'évaluation.

- **Fournir des programmes de formation professionnelle au niveau des établissements scolaires** : tous les établissements scolaires devraient avoir la possibilité de s'engager dans un programme de formation professionnelle à l'évaluation s'étendant sur une longue période, par exemple deux à trois ans. Il peut comprendre un suivi et la définition d'objectifs par les AREF, des interventions ciblées de formateurs et inspecteurs dans l'établissement sur les pratiques d'évaluation, un apprentissage par les pairs à l'aide de visites dans d'autres établissements scolaires et de discussions à propos de leurs pratiques d'évaluation, et un calendrier structuré de formations en cours d'emploi à la pratique de l'évaluation. Afin d'encourager les établissements scolaires à s'engager dans un tel programme, ceux-ci pourraient participer à un concours qui sélectionnerait tous les deux ou trois ans un certain nombre d'écoles par AREF, dont la récompense serait le droit de prendre part au programme. Les évaluations des établissements scolaires devraient également inclure des indicateurs spécifiques et un retour d'information sur leurs pratiques d'évaluation des élèves, afin de les encourager à adopter une approche de leur développement (voir chapitre 4).

Depuis 2002, la Nouvelle-Zélande a mis en place le programme *Assess to Learn* (Évaluer pour apprendre) de formation professionnelle scolaire. Les établissements scolaires peuvent demander à y participer et le font généralement pendant deux ans. Une évaluation du programme a signalé un impact significatif sur la pratique professionnelle des enseignants et l'apprentissage des élèves, en particulier pour les élèves dont les niveaux de performance étaient initialement faibles (OCDE, 2013).

- **Fournir aux directeurs d'établissement des formations en cours d'emploi à l'évaluation** : encourager les directeurs d'établissement à assumer un rôle plus centré sur le leadership pédagogique sera essentiel pour les efforts entrepris au niveau des établissements scolaires pour améliorer l'évaluation (et plus généralement améliorer l'école, voir chapitre 4). Dans ce but, les directeurs d'établissement devraient être encouragés et incités à suivre une formation en cours d'emploi à la capacité d'évaluation, aux côtés des enseignants.
- **Utiliser des groupes collaboratifs d'enseignants pour débattre des pratiques d'évaluation** : la constitution de groupes collaboratifs d'enseignants au sein des établissements scolaires et entre eux sera très bénéfique pour améliorer la qualité et la fiabilité du contrôle continu au Maroc, et pour renforcer son rôle d'appui à l'apprentissage des élèves. Dans les établissements, des professeurs expérimentés peuvent être chargés de créer et maintenir ces groupes, dans le cadre d'un nouveau rôle de développement de la formation professionnelle collaborative au sein des établissements (voir chapitre 3). Des groupes scolaires existants tels que les conseils pédagogiques peuvent également être utilisés à cet effet. Ces débats peuvent également offrir un cadre de « modération » informelle, où les enseignants se réunissent pour discuter des critères de performance et d'exemples de travail des

élèves, qui pourront développer leur aptitude à porter un jugement professionnel sur le travail des élèves (Timperley et coll., 2008).

- **Utiliser les données des évaluations nationales pour améliorer les pratiques en classe** : une évaluation normalisée nationale à la fin de l'enseignement primaire offrirait aux enseignants des informations comparatives sur l'apprentissage des élèves par rapport à des normes nationales et aiderait à identifier les domaines où l'enseignement doit être amélioré (voir chapitre 5). La possibilité de voir le type de questions utilisées dans ce genre d'évaluation fournirait aux enseignants des exemples de la manière dont les compétences peuvent être évaluées. Les résultats des élèves fourniraient également aux enseignants une analyse comparative fiable de leur apprentissage par rapport aux normes nationales, ce qui contribuerait à développer leur aptitude à émettre, avec confiance, leurs propres jugements professionnels sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants pourraient avoir initialement besoin d'un appui pour tirer ces informations de l'évaluation nationale, et le ministère pourrait leur offrir la formation nécessaire pour y parvenir. À Victoria (Australie), les enseignants et directeurs d'établissement reçoivent une formation en cours d'emploi pour développer leurs compétences en matière d'interprétation des résultats des évaluations et examens nationaux (Santiago et coll., 2011). Au Maroc, les groupes de discussion collaboratifs d'enseignants pourraient également organiser des réunions pour débattre de ces questions au sein des établissements lorsque les évaluations nationales ont lieu et à nouveau lorsque les résultats sont publiés.

Levier 2.4 : Veiller à ce que les examens soient fiables et justes

À cause des enjeux élevés qui leur sont associés, les examens de fin des deux cycles secondaires doivent impérativement fournir une mesure fiable et valide de ce que les élèves sont censés connaître. Ceci est particulièrement important pour le brevet, dans la mesure où il marque la fin de la scolarité obligatoire et doit donner les moyens de reconnaître l'apprentissage de tous les élèves. Le brevet détermine également le passage vers le deuxième cycle du secondaire et influence donc considérablement l'avenir éducatif et les opportunités d'emploi de chaque élève, ainsi que le succès de la transition du Maroc vers une croissance plus fondée sur la connaissance. Pour leur propre validité, il est important de réformer ces examens, afin qu'ils évaluent les compétences, mais aussi pour encourager l'enseignement et l'apprentissage en classe à se concentrer sur l'esprit critique et les autres approches valorisées dans le curriculum. L'expérience montre que, si les évaluations à enjeux élevés ne sont pas alignées sur le curriculum, il est difficile de changer les pratiques d'évaluation en classe.

2.4.1 Veiller à ce que les examens fournissent une mesure fiable de l'apprentissage des élèves

Au Maroc, l'intégralité du brevet et les deux tiers du baccalauréat sont élaborés localement. C'est, d'une certaine façon, un point positif, parce que cela permet de tenir compte du contexte local et de l'intérêt des élèves dans les items d'examen. Ceci est particulièrement important dans un pays comme le Maroc où la diversité géographique et linguistique est relativement importante. Il n'est pas rare, au niveau international, que plusieurs composantes d'évaluation soient utilisées et que les responsabilités de l'évaluation soient distribuées à différents niveaux du système éducatif. De nombreux systèmes éducatifs utilisent des approches similaires, notamment ceux de Hong Kong et de plusieurs États

d’Australie. Afin que cette approche fonctionne de manière juste et équitable, elle doit toutefois être accompagnée de mécanismes garantissant la fiabilité des résultats. Un examen fiable mesure correctement les performances des élèves et n’est pas influencé par le contexte, par exemple le lieu où il est réalisé (OCDE, 2013). Cela implique une orientation et une pratique solides en matière de modération des notes pour garantir que, quelles que soient les établissements scolaires et les régions, les examens fournissent une mesure fiable et comparable de l’apprentissage et des performances des élèves, ainsi que des résultats de suivi.

Au Maroc, le guide de référence du CNEEO vise à assurer la cohérence entre les examens écrits produits à chaque niveau. Toutefois, les propres analyses occasionnelles du Centre ont révélé que la difficulté des examens varie toujours d’un endroit à l’autre. Les inquiétudes à propos de la fiabilité des examens locaux ont amené les universités à ne généralement fonder leurs décisions d’admission que sur la composante nationale normalisée que constitue le baccalauréat. La fiabilité des examens écrits élaborés au niveau infranational pourrait être améliorée grâce à davantage d’indications pour l’élaboration des items locaux, une meilleure modération de la notation, ainsi qu’un suivi et une analyse plus systématiques de la fiabilité des résultats.

Améliorer l’élaboration des items au niveau local

Les comités locaux responsables de l’élaboration des composantes infranationales des examens doivent recevoir et utiliser :

- Des normes d’apprentissage nationales, accompagnées d’exemples de travail des élèves : pour garantir que les examens sont guidés par des attentes communes de performance des élèves. Cela aidera également à assurer une approche commune de la notation, qui sera renforcée par l’introduction de pratiques de modération.
- Une banque d’items nationaux : sur base du curriculum national, les comités pourront utiliser la banque d’items pour élaborer les composantes provinciale du brevet et régionale du baccalauréat. Elle compléterait la banque d’items existant déjà pour la composante régionale du brevet.

Utiliser la modération pour une notation plus fiable

De nombreux pays modèrent la notation des examens pour garantir la qualité et la comparabilité de l’épreuve à travers les différentes copies des élèves. La modération peut prendre différentes formes, telles que la notation croisée (les enseignants notent mutuellement leurs copies une seconde fois), la modération statistique, la discussion en groupes des performances des élèves, ou la vérification systématique de la notation par une autorité compétente (voir encadré 2.9) (OCDE, 2013). Au Maroc, bien que les composantes régionale et nationale du baccalauréat soient notées par une commission d’enseignants, cela ne résout pas les différences de notation qui pourraient apparaître de manière régionale entre différentes commissions. Pour introduire certains mécanismes de modération, le Maroc pourrait :

- **Envoyer un échantillon de copies notées pour qu’elles soient vérifiées dans un autre établissement, province ou commune** : cela aiderait à garantir que chaque commission note de manière équitable et cohérente et à créer partout une exposition aux pratiques de notations. Aux Pays-Bas, les examens sont corrigés par un enseignant de l’élève, mais sont ensuite modérés par un enseignant d’un autre établissement avec des indications centralisées (OCDE, 2013).

- **Créer une commission nationale de notation** : composée de représentants des divers comités scolaires provinciaux et régionaux. Cet organe se réunirait à la fin du processus de notation pour examiner un échantillon de copies provenant de différentes régions et comprenant des notes faibles, moyennes et élevées. En Nouvelle-Zélande, la Qualifications Authority vérifie la qualité des évaluations internes réalisées dans les dernières années du secondaire qualifiant en échantillonnant 10 % du travail des élèves pour garantir qu'il est correctement aligné sur les normes nationales (OCDE, 2013).
- **Nommer des chefs-correcteurs ou examinateurs dans chaque région** : pour révéifier un échantillon de copies à la fin de chaque période de notation. Il pourrait s'agir d'une fonction au sein des CREE, et les personnes concernées recevraient toutes une formation nationale. Elles pourraient être encouragées à se rencontrer et à travailler régulièrement avec leurs homologues des autres AREF pour discuter d'exemples de notation des réponses des élèves aux examens afin d'identifier des écarts dans certaines régions ou des problèmes communs de notation. Cette information pourrait être reprise dans un rapport annuel sur chaque examen, amener des changements dans les questions d'examen et, éventuellement contribuer à la formation et au soutien des examinateurs dans des domaines présentant des difficultés importantes.

Les normes d'apprentissage et les exemples de travail des élèves constitueront également une ressource importante pour les examinateurs, pour garantir que leur notation est conforme aux attentes nationales. Au Danemark, les examinateurs externes nommés au niveau central qui corrigent les copies d'examen s'appuient sur des normes d'apprentissage et des critères de performance (OCDE, 2013).

Encadré 2.9. Pratiques de modération à Hong Kong (Chine) et dans le Queensland (Australie)

La Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA – l'autorité des examens et de l'évaluation de Hong Kong) utilise des méthodes statistiques pour modérer les notes des évaluations réalisées par les établissements scolaires (SBA – *school-based assessment*). Il existe essentiellement deux façons dont les différences dans les normes de notation peuvent affecter les notes des SBA. Premièrement, les enseignants d'un établissement donné peuvent être plus sévères ou plus indulgents que ceux des autres écoles. Deuxièmement, ils peuvent avoir tendance à trop regrouper les notes des élèves, ou au contraire à trop les répartir. La modération statistique vise ces deux problèmes. Pour ce faire, elle ajuste la moyenne et la dispersion des notes des SBA dans un établissement donné de manière à les aligner sur les notes d'examen externe du même groupe d'élèves. Cette opération assure que les notes des évaluations internes (SBA) sont comparables entre les établissements, mais ne modifie pas l'ordre des notes des SBA au sein d'une même école. Une modération statistique peut être réalisée rapidement et sans nécessiter beaucoup de temps et de ressources. La méthode repose toutefois sur l'hypothèse que la mesure utilisée pour modérer les évaluations est une mesure valide du niveau global de performance des élèves dans le groupe modérateur.

Dans le **Queensland (Australie)**, les élèves des classes supérieures du secondaire sont formés et évalués par les enseignants de leurs établissements tout au long des 11^e et 12^e années. À la fin de la 12^e année, les enseignants décident des niveaux de performance

à la sortie à accorder à leurs élèves. Les résultats des élèves dans les matières principales sont enregistrés et octroient des crédits pour le *Queensland Certificate of Education*. Les résultats sont également utilisés pour établir le classement des élèves en vue de l'entrée dans l'enseignement supérieur. La *Queensland Curriculum and Assessment Authority* (QCAA) gère un système de modération externe qui assure le traitement équitable des élèves et des normes comparables d'un établissement à l'autre. Le système de modération externe de la QCAA comprend sept étapes conçues pour veiller à ce que les niveaux de performance dans les matières principales correspondent aux exigences des curricula. Le système dispose de freins et contrepoids pour assurer la validité et la fiabilité des jugements des enseignants. Des jurys d'enseignants expérimentés spécialistes d'une matière évaluent la similarité des jugements (fiabilité) portés sur les travaux soumis par les élèves et vérifient les instruments d'évaluation par rapport aux objectifs du programme et à la matière (validité).

Sources : QCAA (2015), *Student Assessment* (site web), <https://www.qcaa.qld.edu.au/k-12-policies/student-assessment> ; Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2017), *HKEAA* (site web), <http://www.hkeaa.edu.hk/en/>.

Publication et analyse des résultats des examens

Une simple publication des résultats agrégés des examens nationaux (plutôt qu'une liste des résultats individuels des élèves), avec une ventilation par province et par région, indiquerait très clairement les régions où le niveau des élèves est significativement supérieur ou inférieur à celui de leurs pairs des autres régions. Même si elle ne permet pas d'identifier les raisons expliquant les différences de performance, cette publication concentrerait le débat national sur ces différences entre régions et leurs raisons sous-jacentes. Plus largement, elle fournirait également au public un moyen simple de suivre l'évolution des résultats de l'apprentissage, renforcerait la redevabilité des pouvoirs publics vis-à-vis de ces résultats, et permettrait aux universitaires et chercheurs d'analyser les données pour mieux comprendre la performance nationale globale.

2.4.2 Veiller à ce que les examens évaluent ce que les élèves sont censés connaître et à ce que leurs résultats soient utilisés de façon appropriée

La validité se rapporte à l'adéquation des inférences, utilisations et conséquences attachées à une évaluation (OCDE, 2013). Les questions clés associées à la validité sont l'adéquation du contenu couvert par l'examen, à quel point les performances des élèves à l'examen prédisent raisonnablement leur capacité de réussir à l'échelon supérieur, et si les conséquences de l'utilisation de ces résultats pour prendre les décisions à enjeu élevé de promotion, obtention du diplôme ou admission ont un impact plus positif que négatif sur les élèves, les établissements scolaires, et la société dans son ensemble (AERA/APA/NCME, 2014 ; Messick, 1989). Au Maroc, deux sujets de préoccupation majeurs concernent la validité : la validité du contenu et la validité prédictive.

Assurer que les examens évaluent l'acquisition des compétences

Au Maroc, les préoccupations relatives à la validité du contenu proviennent de l'étroitesse de ce qui est testé par rapport au vaste éventail des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences que les élèves sont censés acquérir d'après le curriculum. Elles concernent à la fois le contenu et le format des questions utilisées. Une récente analyse du CNEEO a montré que seuls des formats traditionnels de question sont utilisés pour la composante écrite de chaque examen et que l'accent est mis sur l'évaluation mécanique de

connaissances théoriques plutôt que sur des compétences de niveau supérieur. L'utilisation de formats et d'items d'évaluation traditionnels ne signifie pas que des compétences de niveau supérieur ne puissent être évaluées. Toutefois, pour y parvenir, les tests à choix multiples doivent être de grande qualité, et les items à réponse construite, tels que la dissertation, nécessitent un solide encadrement pour que les examinateurs soient capables de noter les niveaux de performance de façon fiable et correcte (OCDE/UNESCO, 2016). L'analyse menée par le CNEEO sur les examens réalisés au Maroc indique que tel n'est actuellement pas le cas.

La capacité d'évaluation, en particulier au niveau local, devra être renforcée pour arriver à élaborer des items d'évaluation de grande qualité. En particulier, les enseignants et les inspecteurs bénéficieraient d'un renforcement de leurs capacités à développer et à noter des items capables d'évaluer équitablement et de manière fiable les compétences des élèves. À l'avenir, le Maroc peut envisager d'introduire progressivement certains items d'examen fondés sur l'approche par compétences, pour lesquels les élèves devront faire appel à leurs savoirs, savoir-faire et compétences dans différents contextes. L'utilisation d'une plus grande variété de types d'évaluation contribuerait également à évaluer et reconnaître un plus large éventail de savoirs et savoir-faire. Le brevet et le baccalauréat pourraient être revus pour intégrer plus de cours et modules optionnels, en même temps que serait développé un plus grand nombre d'options professionnelles reconnues dans un cadre national de qualifications (voir question stratégique 2.3).

Veiller à ce que les examens fournissent une base équitable pour la détermination des options pédagogiques de l'élève

Au Maroc, les examens ont actuellement une validité prédictive limitée, ce qui signifie que peu d'éléments prouvent que les performances des élèves aux examens offrent une base solide pour déterminer s'ils sont prêts à passer à l'année ou au niveau d'études supérieurs. L'utilisation d'un seuil de 5 sur 10 ou de 10 sur 20 pour ces décisions de passage ne semble pas étayée par des preuves que les élèves ayant obtenu la note voulue sont plus susceptibles que les autres de réussir au niveau supérieur. En fait, l'abaissement régulier des seuils du CEP et du brevet par les AREF démontrerait plutôt le contraire. En outre, les élèves qui obtiennent le baccalauréat et passent du secondaire à l'enseignement supérieur abandonnent régulièrement parce qu'ils ne sont pas capables de suivre. Cela peut également soulever des questions plus larges concernant la manière dont l'enseignement secondaire prépare les élèves à l'enseignement supérieur. Une orientation pour la notation des examens, fondée sur des normes d'apprentissage nationales et des descripteurs de performance, pourrait être fournie centralement pour garantir que la notation se concentre sur l'évaluation des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences qu'un élève est censé acquérir par année d'études et matière. Les descripteurs pourraient être rapprochés de l'échelle numérique existante pour guider les correcteurs.

La manière dont la note globale de chaque composante de l'examen est établie constitue un autre facteur contribuant potentiellement à la faible validité prédictive des examens. Les notes d'un élève dans les différentes matières sont ramenées à une moyenne, de sorte que de faibles performances dans une matière fondamentale, telle que les mathématiques, peuvent être compensées par un bon résultat dans une matière moins importante. Cela signifie que la faiblesse d'un élève dans une matière fondamentale, qui affecterait ses chances de réussite à l'échelon supérieur, se perd dans une note moyenne. Il serait utile de considérer différentes approches compensatoires et conjonctives et d'envisager des options de pondération entre les matières fondamentales et les autres. Il pourrait également être

intéressant de suivre des élèves ayant des notes différentes pour voir comment ils se comportent à l'échelon supérieur et si leurs notes étaient ou non prédictives.

2.4.3 Promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'évaluation

La croissance et le développement du CNEEO au cours des dernières décennies sont visibles dans la conception, le développement et l'administration de la composante nationale du baccalauréat, qui répond à des normes techniques de base (Banque mondiale, 2015). La création, en 2016, d'équipes locales d'évaluation dans chaque AREF, les CREE, est également une étape importante pour le renforcement de la capacité locale d'évaluation. Toutefois, pour que les examens marocains fournissent une mesure fiable de l'apprentissage en accord avec le curriculum, le CNEEO devra assurer un niveau plus élevé d'évaluation, en particulier en s'attaquant à l'absence de mécanismes d'assurance qualité aux niveaux national, régional et provincial. Le CNEEO a également un rôle important à jouer dans l'appui au renforcement de la capacité nationale d'évaluation en travaillant avec le personnel de chaque CREE et en élaborant des outils d'évaluation centraux pour les enseignants.

Introduire des mécanismes d'assurance qualité pour veiller à la qualité et à l'équité des examens

Au Maroc, le seul mécanisme d'assurance qualité mis en place pour le baccalauréat avant son administration est la vérification effectuée par un ou deux « cobayeurs ». Un « cobayeur » est un membre du comité d'examen qui passe lui-même l'examen pour s'assurer que celui-ci correspond bien au curriculum, que le langage utilisé est adapté, et qu'il peut être effectué dans les temps impartis (Banque mondiale, 2015). Toutefois, le cobayeur n'étant pas représentatif de la population étudiante marocaine générale, cette vérification a peu de chance de garantir que l'examen est accessible à des élèves dotés de niveaux d'instruction et de profils linguistiques et culturels différents. En outre, le fait qu'un ou deux individus ayant été étroitement impliqués dans l'élaboration de l'examen procèdent à la vérification finale de la qualité implique que des erreurs ou des questions ou instructions imprécises peuvent leur échapper. Pour développer un processus d'assurance qualité plus robuste, le CNEEO pourrait :

- **Demander à plusieurs enseignants d'étudier les items d'examen** : au minimum, ces enseignants devraient n'avoir pas été directement impliqués dans l'élaboration de l'examen. Ils devraient également être issus de différentes régions du pays et dotés d'une expérience de l'enseignement dans différents milieux scolaires (par exemple, urbains, ruraux, linguistiques, culturels, écoles satellites ou multigrades) afin de s'assurer que les items sont accessibles à tous les groupes d'élèves. Le Maroc peut également envisager de créer des comités d'enseignants avec des domaines spécifiques d'expertise, par exemple, linguistiques ou culturels, pour examiner les items d'examen (OCDE, 2013).
- **Faire tester les items d'examen** par un groupe d'élèves présentant des profils linguistiques et culturels ainsi que des niveaux d'aptitude différents, pour contribuer à assurer que l'évaluation est accessible à tous les groupes.

Le CNEEO devrait également travailler avec les CREE dans chaque AREF afin que des mesures similaires soient entreprises pour les composantes des autres examens élaborées localement.

Analyser les résultats pour soutenir l'amélioration continue de la qualité

L'analyse par le CNEEO des résultats aux examens, comprenant des analyses TRI (théorie de la réponse à l'item) du baccalauréat, est une étape positive dans l'amélioration continue de la qualité des items, mais une plus vaste analyse de ces résultats devrait également être réalisée localement. L'absence au Maroc d'analyse régulière des résultats aux examens est une lacune majeure, dans la mesure où il s'agit d'un moyen important de contrôler la fiabilité, l'équité et les évolutions des résultats de l'apprentissage au cours du temps. La publication de ce type d'analyses aidera également à éclairer un débat national sur l'enseignement et à engager des experts nationaux dans l'identification des améliorations. La grande majorité des pays de l'OCDE (23) publient automatiquement les résultats aux examens du secondaire qualifiant, et 13 d'entre eux ventilent les résultats par région ou autorité scolaire locale (OCDE, 2015b). Pour ce faire, le Maroc pourrait :

- **Encourager les CREE à mener davantage d'analyses détaillées des données d'évaluation issues des examens élaborés localement** : les techniques analytiques utilisées doivent être adaptées aux données et peuvent comprendre des techniques telles que la TRI ou la théorie classique. Les CREE devraient partager ces résultats avec le CNEEO et les autres CREE, pour faciliter le partage des bonnes pratiques.
- **Publier un rapport sur chaque examen** : le CNEEO devrait publier, pour chaque examen, un rapport incluant le taux de réussite globale et une ventilation des résultats par région et éventuellement par province, pour contrôler la fiabilité et les résultats d'apprentissage au cours du temps. À l'avenir, le rapport devrait également fournir une ventilation des résultats par groupes d'élèves fondés sur le genre, le profil rural/urbain, la langue maternelle et le statut socioéconomique pour contrôler les questions d'égalité. Des indicateurs sélectionnés dans le rapport national sur les examens devraient être repris dans le rapport national sur l'enseignement recommandé (voir chapitre 5).
- **Veiller à ce que tous le staff du CNEEO disposent d'une expertise technique** : la plupart des employés du CNEEO sont d'anciens enseignants et n'ont pas nécessairement reçu de formation spécifique pour le poste qu'ils occupent (Banque mondiale, 2015). Le CNEEO devrait envisager la création d'une formation obligatoire courte, peut-être en collaboration avec l'INESEFRS et l'université délivrant le master en évaluation de l'éducation, pour s'assurer que tout le nouveau personnel de l'organisation reçoive une préparation de base aux savoirs et savoir-faire techniques requis pour leur fonction.
- **Faire plus systématiquement appel à l'expertise nationale** : la mise en place de l'INESEFRS et son plan pour l'analyse des résultats des évaluations nationales et internationales, ainsi que la création du nouveau master en évaluation de l'éducation contribueront à développer l'expertise nationale en matière d'évaluation. En même temps, la participation au PISA 2018 devrait fournir au CNEEO des idées sur les évaluations fondées sur les compétences. Le Maroc devrait envisager de constituer un réseau ou groupe d'évaluation permanent pour veiller à ce que tous ces acteurs se rassemblent pour partager leur expérience et expertise croissantes, afin d'améliorer en permanence la qualité de l'évaluation des élèves. Par exemple, avec des représentants du CNEEO, de l'INESEFRS et des CREE, des experts universitaires, des inspecteurs pédagogiques choisis, des directeurs d'établissement scolaire et des enseignants, le CNEEO pourrait

envisager d'organiser une réunion annuelle concernant le rapport sur l'examen national – ce qu'indiquent ses conclusions et les priorités à aborder.

Conclusions et recommandations

Le système d'examen du Maroc fournit déjà une norme de base de certification crédible au niveau national. Toutefois, une réforme significative et continue sera nécessaire pour renforcer le système global d'évaluation des élèves du pays, afin qu'il reconnaisse correctement les savoir-faire, intérêts et savoirs de tous les apprenants et les encourage à faire de leur mieux. Le Maroc doit prendre des mesures immédiates pour mettre fin à toute utilisation de l'évaluation entravant l'apprentissage et la progression des élèves, notamment en supprimant l'examen de fin de primaire et en réduisant les possibilités de redoublement. Remédier à ces pratiques mettra également le pays en accord avec les tendances internationales et les ambitions nationales de scolarisation universelle. Cela devra être complété par des investissements dans la capacité d'évaluation, en particulier chez les enseignants pour le contrôle continu et, au niveau local, pour les examens, afin que tant l'un que les autres délivrent des mesures fiables de l'apprentissage par les élèves des compétences essentielles au développement et à la croissance nationale.

Tableau 2.3. Recommandations de politiques pour l'évaluation des élèves au Maroc

Levier	Recommandations	Actions
2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences	2.1.1. Recentrer l'évaluation en classe sur l'évaluation des compétences attendues des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer des normes d'apprentissage et des descripteurs de performance des élèves. • Élaborer un nouveau livret scolaire pour aider les enseignants à évaluer et rendre compte du développement des compétences des élèves. • Développer centralement des outils pour aider les enseignants à évaluer le développement des compétences, notamment : <ul style="list-style-type: none"> ○ une banque d'évaluation ○ des indications et exemples pour la planification et l'utilisation de l'évaluation ○ des indications et modèles pour les portfolios des élèves.
	2.1.2 Faire du programme d'évaluation des prérequis (PEP) un outil d'évaluation diagnostique plus efficace	<ul style="list-style-type: none"> • Aligner le PEP sur l'approche fondée sur les compétences du curriculum. • Rendre le PEP obligatoire au début des années 1 à 4. • Apporter un appui aux enseignants pour une meilleure utilisation du PEP, notamment : <ul style="list-style-type: none"> ○ former les enseignants au PEP ○ fournir un soutien continu à l'aide des tuteurs et d'enseignants expérimentés ○ fournir un retour d'information sur l'utilisation du PEP, dans le cadre de l'évaluation régulière des enseignants et des établissements scolaires.
2.2 Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école	2.2.1 Réviser la politique de passage au niveau supérieur afin de réduire le redoublement et l'abandon scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire les possibilités de redoublement : <ul style="list-style-type: none"> ○ dans le primaire, en éliminant son utilisation dans les deux premières années, et au cours des années suivantes en exigeant une justification claire par l'enseignant et l'accord du directeur d'établissement ○ dans le secondaire, en introduisant des conditions plus strictes, telles que privilégier des solutions alternatives au redoublement dans les années de transition, et limiter le redoublement aux matières où l'élève est en échec. • Développer à l'échelle du système une politique de prévention du redoublement et de prise en charge des conséquences, notamment : <ul style="list-style-type: none"> ○ développer les aptitudes des enseignants à travailler dans des classes regroupant des niveaux différents ; ○ consacrer plus de temps et d'appui aux élèves en difficulté (organiser, par exemple, des cours avant l'école) ○ former les enseignants avec la conviction que tous les élèves peuvent réussir ○ organiser une campagne de sensibilisation sur les effets négatifs du redoublement ○ accroître la redevabilité des établissements scolaires et des AREF en matière de redoublement.
	2.2.2 Reconsidérer le rôle des examens dans la détermination du passage au cycle d'études suivant	<ul style="list-style-type: none"> • Remplacer le Certificat d'études primaires (CEP) par une évaluation standardisée nationale des élèves à la fin du primaire sans enjeu de passage. • Revoir l'examen du brevet pour certifier un éventail plus large de compétences : <ul style="list-style-type: none"> ○ introduire davantage d'options de cours et de modules ○ introduire un diplôme reconnaissant l'acquisition de compétences minimales et l'achèvement de l'enseignement obligatoire ○ clarifier et certifier les options de formation professionnelle dans le secondaire collégial ○ créer un cadre national de qualification.

2.3 Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe	2.3.1 Renforcer la capacité d'évaluation formative des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que le cadre réglementaire encourage l'évaluation formative au lieu de l'inhiber, en réduisant la fréquence du contrôle continu sommatif et en introduisant l'obligation de mener et documenter plus régulièrement des évaluations formatives. • Renforcer les compétences d'évaluation formative des enseignants (par exemple, les méthodes de questionnement, l'encouragement de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs, la communication avec les parents) dans le cadre des formations initiale et professionnelle continue.
	2.3.2 Utiliser la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants pour renforcer leur capacité d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un cadre pour la formation initiale des enseignants, déterminant les compétences d'évaluation que tous les nouveaux enseignants doivent posséder. • Mettre en place des formations en cours d'emploi à l'évaluation. • Fournir un appui à l'évaluation, dans l'établissement scolaire, comprenant : <ul style="list-style-type: none"> ○ des cours d'évaluation pour les directeurs d'établissement ○ des programmes de formation professionnelle scolaire ○ des groupes collaboratifs d'enseignants pour débattre des pratiques d'évaluation, animés par des enseignants expérimentés.
2.4 Veiller à ce que les examens soient fiables et justes	2.4.1 Veiller à ce que les examens fournissent une mesure fiable de l'apprentissage des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer l'élaboration des examens locaux en veillant à ce que les comités d'examen soient guidés par des normes nationales d'apprentissage et en fournissant une banque d'items pour tous les examens. • Utiliser la modération pour une notation plus fiable. Les options comprennent : <ul style="list-style-type: none"> ○ envoyer un échantillon de copies notées pour qu'elles soient vérifiées dans un autre établissement, province ou pays ○ créer une commission nationale de notation ○ nommer des chefs-correcteurs ou examinateurs dans chaque région. • Faire publier et analyser les résultats des examens annuellement par le CNEEO pour contrôler leur fiabilité.
	2.4.2 Veiller à ce que les examens évaluent ce que les élèves sont censés connaître et à ce que leurs résultats soient utilisés de façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les capacités locales d'élaboration des items pour assurer leur qualité ; utiliser un plus large éventail de types d'évaluation et introduire progressivement certains items d'examen fondés sur les compétences. • Utiliser des normes d'apprentissage et les aligner sur l'échelle de notation numérique afin que les performances des élèves soient notées sur la base de compétences démontrées, éventuellement accompagnées d'une note chiffrée.
	2.4.3 Promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Introduire des mécanismes d'assurance qualité pour veiller à la qualité et à l'équité des examens aux niveaux central et local, en faisant corriger les examens par plusieurs enseignants externes et en testant les items avant de les appliquer aux élèves. • Analyser régulièrement les résultats des examens pour encourager l'amélioration continue, en : <ul style="list-style-type: none"> ○ menant et partageant des analyses détaillées des données d'évaluation locales ○ publiant un rapport annuel sur les résultats des examens ○ veillant à ce que tous les employés du CNEEO reçoivent une préparation technique à leur fonction ; ○ faisant plus systématique appel à l'expertise d'évaluation nationale.

Références

- AERA/APA/NCME (2014), *The Standards for Educational and Psychological Testing*, American Educational Research Association, Washington (DC).
- American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association (1990) “Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students”, <http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>.
- Assessment online, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, <http://assessment.tki.org.nz/>, accédé le 7 août 2017.
- Banque mondiale (2015), *SABER Country Report 2015, Morocco: Student Assessment*, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC.
- Black, P., et D. Wiliam (1998), “Assessment and classroom learning,” *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5/1, pp. 7-73.
- BOSTES (2016), *Board of Studies Teaching and Educational Standards New South Wales website*, www.boardofstudies.nsw.edu.au/.
- Brookhart, S. (2011), “Educational assessment knowledge and skills for teachers”, *Education Measurement: Issues and Practice*, 30/1, pp. 3-12, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>.
- Clarke, M. (2012), “What Matters Most for Student Assessment Systems : A Framework Paper”, *Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment Working Paper*, Banque mondiale, Washington, DC, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/17471/682350WP00PUBLOWP10READ0web04019012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- CSEFRS (2009), Programme national d'évaluation des acquis PNEA 2008 : Rapport analytique, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.
- CSEFRS (2015), La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.
- e-asTTle, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, <http://e-asttle.tki.org.nz/About-e-asTTle/Basics>, accédé le 7 août 2017.
- Éduscol (2017), site web Éduscol, ministère de l'Éducation nationale, <http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole-elementaire-mise-oeuvre-livret-scolaire-dans-1er-degre.html>, accédé le 7 août 2017.
- EEF (2017), *Teaching assistants*, Education Endowment Foundation, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/teaching-assistants/>.
- Egyptian Streets (2017), “Egypt’s education ministry cancels primary education certificate”, 2 août 2017, <https://egyptianstreets.com/2017/08/02/egypts-education-ministry-cancels-primary-education-certificate/>, accédé le 8 août 2017.
- Harlen, W. (2016), *Évaluer l'apprentissage*, SAGE Publication, Bristol.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2017), *HKEAA (site web)*, <http://www.hkeaa.edu.hk/en/>.

- Hopfenbeck, T. et coll. (2013), « Balancing trust and accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A governing complex education systems case study », *document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 97, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>.
- INESEFRS (2009), *Programme national d'évaluation des acquis PNEA 2008 : Rapport analytique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.
- INESEFRS (2014), *Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, <http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305>
- JICA et MENFPESRS (2016), *Projet d'amélioration de l'éducation avec équité et qualité (PEEQ)*, Lancement de la phase.
- MENFPESRS (2006), *décret n° 2383.06 du 16 octobre 2006 sur l'organisation des examens pour l'obtention du Certificat d'études élémentaires*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MENFPESRS (2007), « *Note ministérielle n° 142 du 16 novembre 2007 sur l'évaluation continue dans les établissements d'enseignement secondaire qualifiant* », ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MENFPESRS (2009), *décret n° 2521.09 du 10 septembre 2009 pour la modification et la réalisation des décisions 2384.06 publiées le 16 octobre 2016 relativement à l'organisation de l'examen pour la qualification préliminaire*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MENFPESRS (2014), *Programme d'évaluation des prérequis pédagogique : Directives pour les enseignants, tous niveaux d'enseignement*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MENFPESRS (2016), *décret n° 2385.06 du 16 octobre 2016 pour l'organisation de l'examen du baccalauréat*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MENFPESRS (à paraître), *Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain : Rapport national de base*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.
- MEP (2014), *Memoria institucional 2006-2014 (Mémoire institutionnel 2006-2014)*, Ministerio de Educación Pública, San José.
- MEP (2016), *OECD-Costa Rica education and skills accession policy review: Country Background Report Costa Rican Education*, Ministerio de Educación Pública, San José.
- Messick, S. (1989), « *Validity* », *Educational Measurement*, p. 13-103, American Council on Education/Macmillan, New York (NY).
- Ministère de l'Éducation (2017a), « *The standards* », The New Zealand Curriculum Online website, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards>, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).
- Ministère de l'Éducation (2017b), « *Definitions of Achievement* », *Assessment Online*, <http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Definitions-of-achievement>, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).

- Musthofiyah, U. (2016). "Evaluation National Exams in Indonesia", http://www.academia.edu/7128072/Evaluating_National_Exam_in_Indonesia.
- Nusche, D. (2016), "Student assessment and its relationship with curriculum, teaching and learning in the twenty-first century", *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, SAGE Publishing.
- OCDE (2008), « Évaluer l'apprentissage – L'évaluation formative », *Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques »*.
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2015a), *School for Skills: A New Learning Agenda for Egypt*, Éditions OCDE, Paris. <http://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf>.
- OCDE (2016), Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation, PISA, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-fr>.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007420-fr>.
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- OCDE/UNESCO (2016), *Education in Thailand : An OECD-UNESCO Perspective*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en>.
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- PEN (2015) *Quinto Informe Estado de la educación 2015 (Cinquième rapport sur l'état de l'enseignement 2015)*, CONARE, Programa Estado de la Nación, San José.
- QCAA (2015), *Student Assessment* (website), Queensland Curriculum and Assessment Authority, <https://www.qcaa.qld.edu.au/k-12-policies/student-assessment>
- Santiago, P. et coll. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>.
- Shepard, L. et C. Bliem. (1995), « Parents » thinking about standardized tests and performance assessments », *Educational Researcher*, Vol. 24/8, p. 25-32.
- Standard Media (2017), « How new curriculum will change old ways of class teaching and learning », 1^{er} février 2017. <https://www.standardmedia.co.ke/article/2001227870/how-new-curriculum-will-change-old-ways-of-class-teaching-and-learning>, accédé le 8 août 2017.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar et I. Fung (2008), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, ministère de l'Éducation néo-zélandais, Wellington.
- UNESCO (2016), *School and Teaching Practices for Twenty-First Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region*, 2014 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase II), ERI-Net Asia-Pacific Regional Policy Series, UNESCO, Paris.
- UNICEF (à paraître), *Tous les enfants à l'école d'ici 2015, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, Maroc : Rapport national sur les enfants non scolarisés*
- USAID (2014a), *Research on Reading in Morocco: Analysis of Initial Teacher Training, Final report: Component 2*

USAID (2014b), Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, Rabat.

USAID (2016), USAID/Morocco Reading for Success Small-Scale Experimentation Activity (RFS-SSE), Early Grade Reading Assessment Baseline Report, 6 mai 2016

USAID, (2015), Research on Reading in Morocco: Analysis of the National Education Curriculum and Textbooks, Final Report – Component 1, Part 1 (Curriculum Analysis)

Extrait de :

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264301818-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Maghnouj, Soumaya, *et al.* (2018), « Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage », dans *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301832-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.